

# **Tuli sade rankka, vaka-open vei**

## **Miksi työ ei sitouta noviisilastentarhanopettajia?**

Helsingin yliopisto  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Maaliskuu 2020  
Saana Alatarvas

Ohjaaja: Jukka Rantala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Saana Alatarvas		
Työn nimi - Arbetets titel Tuli sade rankka, vaka-open vei : Miksi työ ei sitouta noviisilastentarhanopettajia?		
Title Down came the rain and washed the teacher out : Why does the job not commit to the novice kindergarten teachers?		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year 3 / 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 s + 11 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p><b>Tavoitteet.</b> Lastentarhanopettajuus on perinteisellä ajattelutavalla ollut kutsumustyötä, johon on voinut valmistua yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta tai sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulusta. Eri koulutuksista huolimatta valmistuneet ovat olleet työnantajan silmissä yhdenvertaiset osaamisen suhteen. Molemmat koulutuslinjat houkuttelevat opiskelijoita ja noviiseja valmistuu työkentälle. Ensimmäisten viiden työvuoden, siis induktiovaiheen aikana, moni valmistunut vaihtaa kuitenkin työpaikkaa tai kokonaan alaa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa noviisilastentarhanopettajien syitä yksikön ja alanvaihtoajatusten takana. Työssä nostetaan esiin myös työn hyvät, sitouttavat seikat, jotta niihin osattaisiin kiinnittää huomiota.</p> <p><b>Menetelmät.</b> Laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin e-lomakkeella toimintakauden lopussa keväällä 2017. Kysely sisälsi strukturoituja, avoimia ja mielipidekysymyksiä ja siihen vastasi 17 saman varhaiskasvatusalueen noviisilastentarhanopettajaa. Vastaajista 7 oli yliopistokoulutuksen saaneita ja loput 10 olivat sosionomitaustaisia lastentarhanopettajia.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat kertoivat olevansa kutsumusammattissaan. Koulutusta paikan he olivat valinneet sen perusteella, kumpaan korkeakouluun heidän hakupisteillään pääsi opiskelemaan. Työelämä on kuitenkin murroksessa eivätkä vastaajat ajattele tutkintoa loppuelämän velvollisuutenaan. Työtä tehdään niin pitkään kuin se tuntuu riittävän hyvältä ja elinikäisen oppimisen näkökulma oli vahvasti esillä heidän vastauksissaan. Sosionomien alanvaihtoherkkyyttä ennakoivat laaja-alaisen koulutuksen muut suomen työmahdollisuudet. Tutkimukseen osallistuneiden mielestä alanvaihtoa ehkäisee työstä saatava tyydytyksen tunne. Työhyvinvointi onkin se kivijalka, jonka päälle ura rakennetaan. Oleellisena työssä pysymistä puoltavina seikkoina pidetään työyhteisön toimivia henkilösuhteita sekä kokemukset työnilosta. Työpaikan vaihto johtuu tutkimushenkilöiden mukaan huonoista henkilösuhteista, ammatillisista syistä sekä liian pitkäksi koetusta työmatkasta. Tutkimusaineistosta välittyy vastaajien lyhyt työkokemus. Siitä, mistä henkilökohtaista kokemusta ei ole, ei osata myöskään nähdä suurena ongelmana työn induktiovaiheessa.</p>		
Avainsanat – Nyckelord lastentarhanopettajat, sosionomit, työhyvinvointi		
Keywords Early childhood education teacher, Bachelor of Social Services, well-being at work		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Saana Alatarvas		
Työn nimi - Arbetets titel Tuli sade rankka, vaka-open vei : Miksi työ ei sitouta noviisilastentarhanopettajia?		
Title Down came the rain and washed the teacher out : Why does the job not commit to the novice kindergarten teachers?		
Oppiaine - Läroämne – Subject Educational sciences		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year 3 / 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89pp. + 11 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>For a long time, early childhood education (ECE) teaching has been a vocation. In Finland there has been two different possibilities for becoming one: from the University of Faculty of Education or from the University of Applied Sciences degree programme in Social Services. Even though the training programme is different, the assumption is that the knowledge is equal between the graduates. Both institutions are popular and novice ECE teachers graduate and start working in early childhood education. In the same time, early childhood education suffers from lack of qualified teachers. One of the problems seems to be, that during the five first years many of the ECE teachers want to switch or quit working in early childhood education. The aim of this study is to identify novice ECE teachers' reasons to switch, quit or stay in a current workplace.</p> <p>The material of this study was collected via internet survey. There were various questions which I analyzed by using a qualitative analysis method. The survey was opened for the novice ECE teachers in the end of spring period 2017. I've got 17 respondents, in which 7 was graduated in the university and the rest 10 was from university of applied sciences. All the respondents were working in the same region.</p> <p>It's important to pay attention to good relationship between the coworkers, otherwise it can be a reason to switch a workplace. Other reasons were long distance between home and job and professional reasons. Defendants working experience as an ECE teacher was minor, and that was seen in the answers: you cannot evaluate things you don't have experience. Sadly, it's possible that a novice employee lost a satisfaction for the job and it may causes finishing a career. On the other hand, working life is changing and nowadays employees want to be a part of a lifelong learning. In a context of early childhood education, it means that even though ECE teacher has a calling for the job, it doesn't mean that man need to stay for it for the rest of her/his career. Bachelorettes for the social services has many skills and competence for social work as well, so they can be ECE teacher as long as it feels good and right. Yet this doesn't mean that working as ECE teacher is less vocational for them than the colleagues whom graduated from the university: when the students apply to a higher school, both options are equal, and the student will calculate the best match to get in.</p>		
Avainsanat – Nyckelord lastentarhanopettajat, sosionomit, työhyvinvointi		
Keywords Early childhood education teacher, Bachelor of Social Services, well-being at work		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	KAHDEN KORKEAKOULUN LASTENTARHANOPETTAJAT .....	3
	2.1 Lastentarhanopettajan ammattiin valikoituminen .....	6
	2.2 Lastentarhanopettajaksi haluavat valinnan edessä: yliopisto vai ammattikorkeakoulu? .....	8
	2.3 Kahdenlaista koulutusta, kahdenlaista osaamista? .....	13
3	TYÖHYVINVOINTI .....	20
	3.1 Työhyvinvoinnin palapeliä rakentamassa.....	20
	3.2 Lastentarhanopettajien työhyvinvointi .....	22
	3.3 Herzbergin motivaatioteoria .....	27
	3.3.1 Lastentarhanopettajan ammatin motivaatiotekijät.....	30
	3.3.2 Lastentarhanopettajan ammatin hygieniatekijät.....	33
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	40
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	41
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	47
	6.1 Vastaajien esittely .....	47
	6.2 Miksi noviisilastentarhanopettajat harkitsevat varhaiskasvatusyksikön- tai alanvaihtoa? .....	51
	6.3 Mitkä asiat varhaiskasvatuksessa sitouttavat noviisilastentarhanopettajia? ...	58
	6.4 Miten motivaatioteorian motivaatio- ja hygieniatekijät painottuvat lastentarhanopettajan työssä? .....	60
	6.5 Johtopäätökset .....	70
7	LUOTETTAVUUS.....	72
8	POHDINTAA .....	74
	LÄHTEET .....	77
	LIITTEET .....	90

## TAULUKOT

Taulukko 1. Korkeakoulun valintaa ohjaavat tekijät .....	12
Taulukko 2. Eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien osaamisalueiden toteutumisen arviointi opetus- ja työpaikan arvioimana. ....	16
Taulukko 3. Motivaatio- ja hygientekijät .....	28
Taulukko 4. Esimerkki analyysistä.....	45
Taulukko 5. Vastaajien taustatiedot eroteltuna koulutuksen mukaan.....	47
Taulukko 6. Lastentarhanopettajien ensisijainen koulutustoive.....	48
Taulukko 7. Sosionomitaustaisten lastentarhanopettajien ensisijainen koulutustoive. ....	48
Taulukko 8. Arviot suoritettuna koulutuksen ja työn vastaavuudesta. ....	49
Taulukko 9. Lastentarhanopettajien tulevaisuudensuunnitelmat.....	56
Taulukko 10. Sosionomien tulevaisuudensuunnitelmat. ....	56
Taulukko 11. Työn motivaatiotekijöiden keskiarvot eroteltuna koulutuksen mukaan. ....	61
Taulukko 12. Motivaatiotekijöiden tärkeysjärjestys keskiarvon mukaan. ....	62
Taulukko 13. Eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien arvioinnit työn motivaatiotekijöistä. ....	64
Taulukko 14. Työn hygientekijöiden keskiarvot eroteltuna koulutuksen mukaan. ....	66
Taulukko 15. Eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien arviot hygientekijöistä. ....	67
Taulukko 16. Eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien arviot työn hygientekijöistä. ....	69

## KUVIOT

Kuvio 1. Lastentarhanopettajien lukumäärä ja koulutustausta vuonna 2015.....	5
Kuvio 2. Persoonallisuustyyppien välinen suhde .....	7
Kuvio 3. Työhyvinvoinnin portaat.....	21
Kuvio 4. Alanvaihtoherkkyys työuran eri vaiheissa .....	25
Kuvio 5. Motivaatio- ja hygientekijöiden painottuminen .....	29
Kuvio 6. Lastentarhanopettajan työn kuormitustekijöiden arviointi. ....	52
Kuvio 7. Arviointi lastentarhanopettajien työtyytyväisyyttä edistävästä tekijöistä.....	59
Kuvio 8. Lastentarhanopettajien tärkeimmäksi koetut työn motivaatiotekijät. ....	63
Kuvio 9. Lastentarhanopettajien tärkeimmäksi kokemat työn hygientekijät .....	68

# 1 Johdanto

Aloitin lastentarhanopettajan opinnot syksyllä 2012 Helsingin yliopistossa 119 muun opiskelijan kanssa. Meitä oli sekalainen sakki: nuoria abiturientteja, vanhempia alanvaihtajia, kolmannella kerralla sisään päässeitä ja luokanopettajaksi aikovia. Osa tiesi täsmälleen mihin oli kouluttautumassa, olihan heillä kokemusta lapsista tai lastenhoitajana toimimisesta. Joillekin se tuntui vain kivalta vaihtoehdolta. Toiset lopetti leikin kesken. Muutama muu valmistui kanssani puoli vuotta nopeammin ja työllistyi heti, tai jo opintojen aikana. Oli syksy 2014 ja osajista oli jo silloin pulaa. Sama lastentarhanopettajapula vaivaa edelleen (Kuntatyönantajat 2018; Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Reunamo 2016; Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015, OAJ & LTOL 2012).

Samoihin aikoihin eräs ystäväni aloitti sosionomiopinnot päämääränään juuri lastentarhanopettajan työt. Hänen kanssaan kursseja suorittivat ne, joita varhaiskasvatus ei kiinnostanut lainkaan, ja myös ne, jotka halusivat vain ja ainoastaan työskennellä päiväkodissa. Joukossa oli myös niitä, jotka kuulivat, että sosionomit voivat työllistyä lastentarhanopettajaksi, kunhan vain suorittavat tietyt korvamerkityt opinnot. Koska tämä tarkoittaa parempia työllisyysmahdollisuuksia, niin kannattaahan se hyödyntää, ihan varmuuden vuoksi. Myös ystäväni kurssitovereineen valmistuivat ja moni aloitti työt lastentarhanopettajana.

Voisi kuvitella, että yliopistosta ja ammattikorkeakoulusta riittäisi kentälle työntekijöitä. Näin ei kuitenkaan ole. Yksi nimetty ongelma on työntekijöiden alanvaihtoherkkyys, sillä osa vaihtaa alaa jo ensimmäisten työvuosien, eli induktiovaiheen aikana (Onnismaa ym. 2015). Mistä tämä johtuu? Paradoksi siitä, että lastentarhanopettajia kyllä valmistuu, mutta osa vaihtaa alaa jo ensimmäisinä työvuosina, on kiinnostava. Ovatko työ tai työn teon motiivit yksinkertaisesti vain muuttuneet? Vai eikö kutsumus kannattele alalla, jonka ensimmäisiä työvuosia on kuvattu hengissä selviämisen metaforalla ”uppoa tai ui” (Achinstein & Athanases 2006, 4). Tähän kokonaisuuteen myös työni nimi ”Tuli sade rankka, vaka-open vei: Miksi työ ei sitouta noviisilastentarhanopettajia” viittaa.

Tämä pro gradu käsittelee työhyvinvoinnin näkökulmasta lastentarhanopettajan työssä kiinni pitäviä tekijöitä ja alalta pois työntäviä seikkoja. Rajaavana tekijänä on työn induktiovaihe, eli ensimmäiset viisi vuotta. Vastaajia on yhteensä 17. Osa vastaajista on koulutukseltaan lastentarhanopettajia (KK) ja osa sosionomeja (AMK). Kahden koulutusrei-

tin mahdollisuudesta johtuen tutkin lisäksi, että onko aineiston vastauksissa tutkintokohtaisia eroja tai yhtäläisyyksiä. Osaamisodotukset ovat koulutuksesta huolimatta samantlaiset (Karila ym. 2013, 164, 170).

Tutkimuksen tekeminen on ollut hitaanpuoleinen projekti, sillä työ- ja pikkulapsiperhe-elämän yhdistäminen opiskeluun on ollut raskas, vaikkakin antoisa kokemus. Hitaudesta kertoo se, että esimerkiksi termistö on muuttunut työnteon aikana. Tässä työssä puhun tietoisesti lastentarhanopettajista, vaikka uusi, virallinen nimike on varhaiskasvatuksen opettaja. Kentällä uusi nimike ei ole vielä syrjäyttänyt vanhaa. Alun perin tarkoitukseni oli hyödyntää valmista aineistoa samasta teemasta, mutta seminaareissa ajatus muuttui ja päätin tehdä oman tutkimuksen aineistoinen.

Työ on koottu niin, että luvussa 2 käsittelen kahden ammattiin pätevöittävän koulutuksen nykytilaa, koulutukseen hakeutumisen syitä sekä ammatin työllisyystilannetta. Siinä tutustutaan myös Hollandin ammatinvalintateoriaan. Luku 3 käsittelee työhyvinvointia. Koska työtyytyväisyys ja työhyvinvointitutkimuksissa on keskitytty pääasiassa peruskoulujen ja lukioiden opettajiin (Tsai, Fung & Chow 2006, 364) ja varhaiskasvatusmaailma on erilainen kuin edellä mainitut oppilaitokset, niin käsittelen työhyvinvointia ensin yleisellä tasolla ja vasta sitten keskityn lastentarhanopettajien työhyvinvointiin. Työn teoreettisena viitekehystenä toimii työhyvinvointikappaleessa Herzbergin motivaatioteoria, jota sovellan esimerkkien avulla varhaiskasvatuskontekstiin. Työn empiirisessä osassa käsittelen pääasiassa laadullisen aineiston avulla eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien ajatuksia työstä poistyvistä ja työssä kiinnipitävistä tekijöistä. Työn punaisena lankana on kahden eri koulutuksen kuljettaminen luvuissa mukana siltä osin, kuin se on mahdollista, sillä tutkimukset eivät aina erottele ammattikuntaa suoritettua koulutuksen mukaan.

## 2 Kahden korkeakoulun lastentarhanopettajat

Tutkimukseni lähtee liikkeelle tosiasiaista, että poliittiset päätökset ovat mahdollistaneet sen, että lastentarhanopettajan ammattiin valmistutaan vielä toistaiseksi kahdesta eri korkeakoulusta, yliopistosta (lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatti, KK) sekä sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulusta (sosionomi AMK)<sup>1</sup>. Alkujaan silloisten lastentarhojen, sittemmin päiväkotien työkenttä oli ainoastaan lastentarhanopettajien hallussa, kunnes päivähoitolain (1973) säätämisen jälkeen sinne pääsivät työskentelemään myös sosiaalikasvattajat (ennen ammattikorkeakouluaikaa valmistuneet) ja lastenhoitajat (Åsvik 1999, 79). Sosiaalikasvattajat saivat pätevyyden lastentarhanopettajiksi henkilöstöpulan takia (Kalliala 2012, 138).

Alun perin lastentarhanopettajilla, sosiaalikasvattajilla ja lastenhoitajilla oli omat erityisosaamisalueensa (Karila & Nummenmaa 2001, 36), mutta sittemmin työtehtävät eivät ole enää muodostuneet koulutuksen, vaan työvuoron mukaisesti (Kalliala 2012, 143; Karila & Nummenmaa 2001, 39–40). Nyt uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä työkentälle tulee muutosta ja paluuta vanhaan. Lastentarhanopettajan ammattinimike vaihtuu siirtymäajan loppuun mennessä varhaiskasvatuksen opettajaksi ja kentälle perustetaan uusi nimike, varhaiskasvatuksen sosionomi. Uudet ammattinimikkeet siis erottelevat työntekijät koulutustaustansa mukaan. Varhaiskasvatuksen sosionomit ja opettajat tulevat jatkossa työskentelemään samassa tiimissä rinnakkain, ja ryhmää täydentää varhaiskasvatuksen lastenhoitaja.

Virallisia tilastoja koulutustaustan jakautumisesta lastentarhanopettajan ammatissa ei ole. Tiedämme kuitenkin, että on olemassa päiväkoteja, joissa ei ole välttämättä yhtään kasvatustieteellisen lastentarhanopettajakoulutuksen suorittanutta henkilöä töissä (Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015, 204) ja että se on lain ja asetusten hengen mukaista. Koska varhaiskasvatusta ohjaavan lain ja asetusten sallimana lastentarhanopettajan työtä tehdään kahdella eri koulutuksella, on myös työnantajan osaamisodotukset työntekijälle olleet suoritetusta tutkinnosta riippumatta samanlaiset (Karila ym. 2013, 164, 170).

Voisikin kuvitella, että kun lastentarhanopettajan työhön on mahdollista kouluttautua kahdesta eri korkeakoulusta, niin ongelmia pätevän henkilökunnan rekrytoimisessa ei

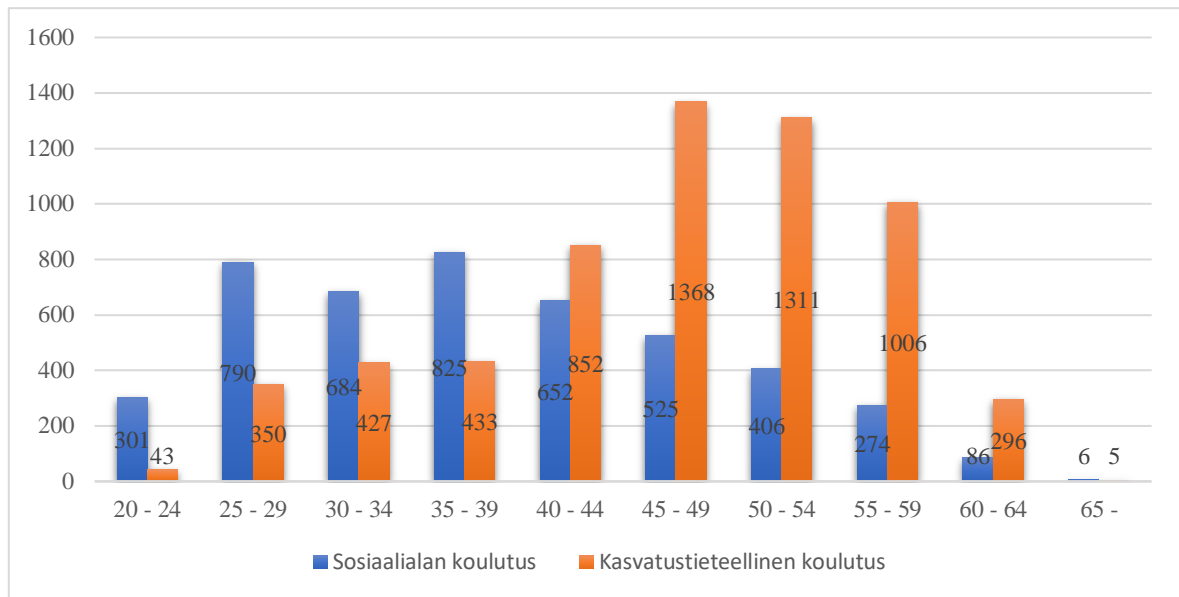
---

<sup>1</sup> Luettavuuden sujuvoittamiseksi käytän jatkossa termiä sosionomi ilman amk -päättettä.



olisi. Näin ei kuitenkaan ole. Pelkästään pääkaupunkiseudulla, jonne tutkielmani sijoittuu, päteviä lastentarhanopettajia uupuu yli 600 (Kuntatyönantajat 2018a). Mikäli henkilökuntapulan vuoksi avointa, vakinaista paikkaa ei saada täytettyä, niin siihen palkataan varhaiskasvatustilain (6.luku §33) sallimana epäpätevä työntekijä määrääjäksi. Kokemus kentältä on osoittanut, että epäpätevänä sijaisena toimii lastenhoitaja vaihtelevalla työkokemuksella. Se on yksi osasy, miksi ”kaikki tekee kaikkea” -työkulttuuria on vaikea muuttaa. Määräaikaisissa työsuhteissa työskentelevistä enemmistö työskentelee ilman lain edellyttämää pätevyyttä. Määräaikaiset työsuhteet ovat varhaiskasvatuksessa yleisiä (Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2012, 2, 12; Vuolle & Ilves 2007) ja niitä syntyy esimerkiksi alan naisvaltaisuudesta ja sitä kautta pitkistä perhevaipaista johtuen.

Vielä vuosituhannen alussa lastentarhanopettajan vakinaisiin toimiin pääsi paremmin lastentarhanopettajan kuin sosionomin tutkinnolla (Mehtonen 2007, 23). Sittemmin osat vaihtuivat ja avoimia työpaikkoja ovat täyttäneet sosionomit (Kalliala 2012, 128). Syy ei johdu koulutuksista itsessään, vaan ennemminkin valmistuneiden määrästä, jossa sosionomit ovat vetäneet pidemmän korren (Karila ym. 2013, 165; Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2012, 5). Sen lisäksi ammattikorkeakoulun sosiaalialan opinnot aloitetaan nuorempana, toisin kuin yliopistojen kasvatustieteellisissä tiedekunnissa, joissa opiskelee keskimääräisesti varttuneempaa väkeä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 14; Landgrén & Pesonen 2014, 8; Potila, Moisio, Ahti-Miettinen, Pyy-Martikainen & Virtanen 2017, 24). Eri koulutusten määrällinen ero näkyy selvästi Opetusalan ammattijärjestön kartoituksessa, vuoden 2015 tilanteen esittämässä kuviossa 1, missä nähdään, että mitä nuorempi lastentarhanopettaja on kyseessä, niin sitä todennäköisemmin hän on sosiaalialan koulutuksen suorittanut.



Kuvio 1. Lastentarhanopettajien lukumäärä ja koulutustausta vuonna 2015. (X-akselilla on lastentarhanopettajien ikä ja y-akselilla lukumäärä.)

Epäsuhta eri koulutusten välillä voidaan nähdä huolestuttavana ilmiönä, sillä kyselyssä kunnille henkilökunnan riittävydestä ja kelpoisuudesta nousee esiin tarve ja toive pedagogisen koulutuksen saaneista lastentarhanopettajista (Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2012, 3–5). Huoli nousee ajankohtaiseksi ja akuutimmaksi viimeistään silloin, kun kuviossa 1 näkyvä, nyt enemmistössä olevat yli 40-vuotiaat pedagogisen koulutuksen saaneet työntekijät ikääntyvät ja jäävät eläkkeelle.

Kuviossa 1 nähdyn ilmiön taustalla vaikuttaa lastentarhanopettajakoulutuksen kuuluminen sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen vuosina 1924–2012, jolloin ministeriön tekemät tarvearviot koskivat vain sosiaalialan ammattiryhmiä, tässä tapauksessa sosionomeja, mutta eivät lastentarhanopettajia. Myöskään opetusministeriö ei tällä aikavälillä arvioinut lastentarhanopettajien koulutustarvetta. (Kinos & Palonen 2012, 248.) Nyt ministeriövaihdoksen, tai ennemminkin paluun jälkeen, yliopistojen koulutuspaikkoja on lisätty ”kroonista pulaa” helpottamaan tuhannella uudella aloituspaikalla nelivuotiskaudelle 2018–2021 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Nähtäväksi jää onko tällä kädenojennuksella kauaskantoisia merkityksiä lastentarhanopettajapulan ratkaisemisessa, sillä kaikki opiskelijat eivät edes halua työllistyä varhaiskasvatukseen (Ikonen-Varila 2001, 27, 31–32). Lisäksi alanvaihtoherkkyys valmistuneiden keskuudessa on todellinen ilmiö (Kuntatyönantajat 2018a; Keskinen 1990), johon koulutuksen aloituspaikkojen lisääminen ei tuo ratkaisua. On myös kansantaloudelliselta kannalta tarkasteltuna kyseenalaista, että tuhlaata resursseja ”turhaan” kouluttamiseen mikäli työntekijät eivät

jää alalle (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 31; Tuominen & Wihersaari 2006, 117).

## **2.1 Lastentarhanopettajan ammattiin valikoituminen**

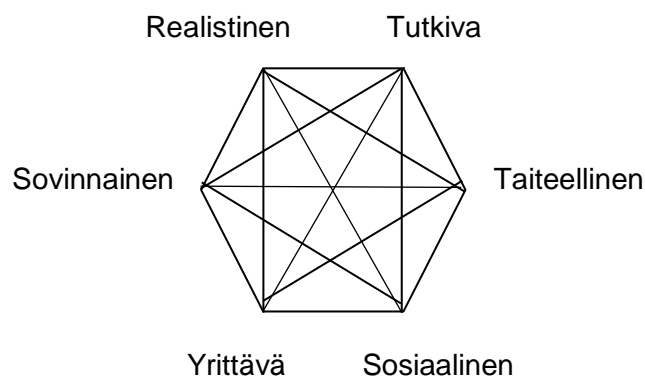
Ammatinvalintasyyt ovat olleet ajattomia jo varsin pitkään ja samat syyt ovat vedonneet työntekijöihin eri vuosikymmenillä. Yleisimpänä näistä on kutsumus alalle (Meretniemi 2011, 261; Kankare 1997, 14; Hänninen & Valli 1986, 61). Ammatinvalintaa tukee usein omien sisarten tai muiden lasten hoitokokemukset, sekä omat päiväkotikokemukset (Ikonen-Varila 2001, 49–52; Kankare 1997, 14, 18). Muita syitä hakeutua lastentarhanopettajan ammattiin ovat lapsista pitäminen, kiinnostus kasvatus- ja opetustyötä kohtaan sekä muiden kannustus alalle (Tamminen 1995). Kankare (1997) löytää samat motiivit 1900-luvun alkupuoliskon elämäkerroista. Ikonen-Varila (2001, 52–56) lisää listaan itsensä toteuttamisen musiikin tai liikunnan avulla sekä työn ulkoiset tai käytännölliset syyt, kuten työajat. Yhteenvetona voidaan siis sanoa, että lastentarhanopettajien ammatinvalintamotiivia ohjaa voimakkaasti työ itsessään (Tamminen 1993, 196).

Koska lastentarhanopettajantyötä voi vielä toistaiseksi tehdä kahdella eri koulutuksella, niin tarkastelen vielä molempien korkeakouluhakijoiden syitä valita tietty koulutusala, tässä tapauksessa yliopiston kasvatustiede tai ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden ala. Vuorisen ja Valkosen (2003, 77) tutkimuksessa painavimmat syyt hakeutua tiettyyn koulutusohjelmaan ovat molemmissa korkeakouluissa samat. Nämä ovat

1. kiinnostus alaa kohtaan,
2. mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön ja
3. mahdollisuus käyttää omia kykyjä ja lahjoja.

Hajontaa ja eroja nousee vasta neljänsillä sijoilla, joita ovat ammattikorkeakoululaisilla toive hyvästä ammatista (yliopistohakijoilla sijalla 8) ja yliopistolaisilla halu tasokkaasta koulutuksesta (ammattikorkeakoululaisilla jaetulla 6 sijalla hyvän palkkatason ja uralla etenemisen mahdollisuuden kanssa). Sekä kasvatustieteen että sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksiin ohjaa vahvasti kiinnostavuus alaa kohtaan, jolloin molemmissa voidaan puhua kutsumuksesta (Vuorinen & Valkonen 2003, 80–82, 116–117). Mielenkiintoisin ja vastausta vaille jäänyt kysymys opinnäytetyöni kannalta on, onko sosionomikoulutuksen saaneilla kutsumusta sosiaalialalle vai lastentarhanopettajan työhön vai syntyykö sosionomitauksille lastentarhanopettajille kutsumus työhön työpaikoilla ammatillisen kehittymisen myötä (vrt. Ikonen-Varila 2001, 22).

On sanottu, että lastentarhanopettajuus on elämäntapa, jota harrastukset ja mielenkiinnon kohteet tukevat (Kankare 1997, 140). Tällä ajattelutavalla kaikki lastentarhanopettajat (koulutuksesta riippumatta) ovat samantyyliisiä työntekijöitä, jotka saavat toteuttaa osaamistaan tai harrastuneisuuttaan lasten kanssa kärjistetyksi sanoen esimerkiksi taiteillen tai laulaen. Silloin ratkaisu ammatinvalintaan löytyy persoonallisuustekijöiden takaa. Esimerkiksi Holland (1973) jakaa ammatinvalintateoriassaan ihmisten persoonallisuustyyppit kuuteen luokkaan: käytännölliseen, tieteelliseen, taiteelliseen, sosiaaliseen, yrittävään ja sovinnaiseen, sekä sijoittaa ne kuusikulmioon seuraavasti:



Kuvio 2. Persoonallisuustyyppien välinen suhde (Holland 1973, 35).

Kuvion 2 kulmissa nähdään persoonallisuustyyppejä, jotka ovat osin kotikasvatuksen seurausta, sitä mitä omat vanhemmat ovat pitäneet tärkeänä ja vaalineet (vrt. ajatukseen koulutuksen periytyvyydestä). Sijainnilla on tärkeä osa, sillä se tekee persoonallisuustyypeistä samankaltaisia (sijaitsevat vierekkäin) ja ne eroavat vastapäisistään. Nämä ohjaavat myös ammatinvalintaa siten, että ihminen hakeutuminen omaa persoonallisuutta vastaavaan työhön. Varhaiskasvatuksen henkilöstö kuuluu Hollandin (1973, 268) mukaan sosiaaliseen ryhmään, jolla on samankaltaisuuksia taiteellisen ja yritteliään joukon kanssa. Persoonatyypeillä on omat erityisalueensa, joita sosiaalisilla on muun muassa empaattisuus, kärsivällisyys, vastuullisuus ja ystävällisyys. (Holland 1973, 1–2, 17, 24–25.)

Opettajaopiskelijaksi pyrkivillä Laes (2005, 166) on huomannut lastentarhanopettajapyrkijöiden sijoittuvan Hollandin ajatusten mukaisesti sosiaaliseen ihmistyyppiin, kun taas luokanopettajaksi mielivät eroavat tästä ja painottuvat yrittävään ihmistyyppiin. Vaikka nämä tyypit ovat kuviossa vierekkäin, on niissä silti eroja. Tämä huomioiden, koulutuk-

seen hakeutuvien joukko muuttuu entistä värikkäämmäksi: toisinaan lastentarhanopettajahakija on kaksoispyrkijä, eli hän pyrkii samanaikaisesti myös luokanopettajakoulutukseen (Laes 2005, 149). Lastentarhanopettajaopiskelijat voidaankin jakaa kolmeen ryhmään: alalle ensisijaisesti halunneet, alalle kiertoteitse hakeutuneet ja alanvaihtoa suunnitteleviin (Ikonen-Varila 2001, 23–30). Samoin tavoin ammattikorkeakouluopiskelijat on jaettu epävarmoihin, uteliaisiin ja tietoihin uratyyppeihin. Tietoinen ammattikorkeakouluopiskelu, ja sitä kautta tietoinen urasuunnittelu, ennakoi onnistuneeksi koettua uravalintaa. (Kuurila 2012, 60, 74–75.)

Edellä mainitut kaksoispyrkijät eroavat pelkästään lastentarhanopettajakoulutukseen hakevista siten, että heillä on korkeampi esillä olemisen ja johtamisen halu (Laes 2005, 156). Tätä tutkimustulosta kannattaa miettiä tarkemmin alalla pysymisen näkökulmasta. On tiedossa, että sattuman kautta työhönsä ajautuneilla luokanopettajilla on alanvaihtosuunnitelmia (Räisänen 1996, 107–109). Varhaiskasvatuskontekstissa Perho (1982, 270) ei nähnyt Hollandin ammatinvalintateorialla niinkään merkitystä alalle hakeutumisessa, vaan ennemminkin siinä tehdyt valinnat vaikuttavat ammattisitoutumiseen. Näin ollen luonteva vastaus alanvaihtosihiin on alan koettu toissijaisuus, sillä todellisuudessa osa lastentarhanopettajista on ajautunut opiskelemaan varhaiskasvatusta sattuman kautta, kun pisteet eivät riittäneet ensisijaiseen toiveeseen tai että sosionomeilla lastentarhanopettajaksi oli mahdollista päästä tietyin ehdoin. Jos työ itsessään Hollandin teorian ajatusten mukaan sitouttaa tietyn tyyppisiä ihmisiä, ei ole ihme, että esimerkiksi kaksoispyrkijät eivät koe varhaiskasvatusmaailman sosiaalista tyyppiä omakseen.

## **2.2 Lastentarhanopettajaksi haluavat valinnan edessä: yliopisto vai ammattikorkeakoulu?**

Hollandin teorian kautta tarkasteltuna se, että samaan työhön hakeutuvat tietynlaiset ihmiset, tarkoittaa sitä, että koulutusvalintakysymystä lastentarhanopettajilla ohjaa jokin muu asia, kuin työhön pätevöittävä koulutus. On siis syytä ajatella, että opiskelemaan pyrkivällä on olemassa mielikuvia työstä ja koulutuksista. Puhutaan tietoisista valintaperusteista (Penttilä, Lairio & Penttinen 2007, 17). Esimerkiksi lastentarhanopettajaksi haluavilla näitä ovat lapset ja valmistuminen tiettyyn ammattiin (Galli & Ahola 2011, 46). Tietoisten valintaperusteiden lisäksi hakijan taustatekijät suuntaavat koulutusvalintaa.

Opiskelijan oma pohjakoulutus suuntaa jatko-opintopaikanhakua (Opetusministeriö 2010, 27). Esimerkiksi vuoden 2016 korkeakouluopiskelijoista valtaosalla (94 %) on toisen asteen tutkinto: 79 % ylioppilastutkintoja, 17 % ammattikoulututkintoja ja 5 % muita,

kuten suoritettu oppisopimus. Ylioppilastutkinnolla haetaan sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun, mutta ammattikoulututkinnolla haetaan useammin ammattikorkeakouluun. (Potila ym. 2017, 29–30.) Näin on ollut jo vuosia. Kaksoistutkinnon suorittaneilla eroa ei juuri ole. (Kivinen & Nurmi 2008, 17; Vuorinen & Valkonen 2003, 118–119.) Vielä vuosituhannen vaihteessa ylioppilailla opintomenestys ennusti yliopisto-opintoja (Vuorinen & Valkonen 2003, 118–119), mutta Kivisen ja Nurmen (2008, 26) aineistossa se ei ollut enää automaatio.

Yliopiston kasvatustieteen ja sosiaalialan ammattikorkeakouluopiskelijat muodostavat poikkeuksen tuttuun tutkimustietoon vanhempien koulutuksen periytyvyydestä (Kivinen & Nurmi 2008, 16–17; Vuorinen & Valkonen 2003, 4, 119). Suomalaisissa yliopistoissa kasvatustiede ei ole elitistinen koulutusala siinä missä esimerkiksi oikeus- ja lääketiede ovat. Kasvatustieteen opiskelijat voidaankin mieltää ”tavallisiksi” suomalaisperheiden lapsiksi siten, että vanhempien korkea koulutustausta ei korostu hakijoiden taustoissa. (Pekkala-Kerr & Rinne 2012, 336–340; Kivinen & Nurmi 2008, 15–16; Potila ym. 2017, 11, 25.) Myöskään perinteinen korkeakouluopiskelijan sukupuolijakauma ei kuvasta lastentarhanopettajien tai sosionomien koulutuslinjoja. Kaikista korkeakouluopiskelijoista 53 % on naisia ja 47 % miehiä. Yliopiston kasvatustieteitä opiskelevista naisia on peräti 82 %. Samoin ammattikorkeakoulun sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opiskelijoista naisia on 83 %. Molemmat koulutusalat ovat oppilaitostensa naisvaltaisimmat alat. (Potila ym. 2017, 23–24.)

Tietoiseen koulutustahon valintaan vaikuttanee lastentarhanopettajiksi mielivillä opiskelijan kotipaikkakunta. Yliopistoja on paljon harvemmassa, kun taas ammattikorkeakoulut ovat levinneet ympäri Suomea (ks. Lempinen 2002, 142–143; Landgrén & Pesonen 2017, 9). Ammattikorkeakouluja sosionomilinjalla on kolminkertainen määrä yliopistoihin verrattuna (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 104). Yliopistoihin haetaan sen lähialueilta (Sajavaara ym. 2002, 92; Penttilä ym. 2007, 25, 30). Samoin Vuorinen ja Valkonen (2003, 76–77) ovat huomanneet ammattikorkeakouluopiskelijoiden olevat kotiseutu-uskollisia, jolloin koulutuspaikan valintaa on voinut ohjata lähimmän korkeakoulun, tässä tapauksessa ammattikorkeakoulun sosionomilinjalle hakeutuminen (ks. myös Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2009, 25) yliopiston sijaan. Samasta syystä opiskelijan perheen sosioekonominen asema ja vanhempien koulutustaso on matalampi ammattikorkeakouluopiskelijoilla kuin yliopisto-opiskelijoilla (Lempinen 2002, 143). Ammattikorkeakoulun sosionomiopinnot on mahdollista suorittaa lähes kokonaan verkko-opintoina (Opintopolku 2019a). Hakijaa voi myös kiin-

nostaa pyrkiä monimuoto-opetukseen normaalin päiväopetuksen sijaan. Nämä vaihtoehdot voivat kiinnostaa esimerkiksi perheellistä opiskelijaa tai niitä, jotka eivät koulutuksen perässä halua muuttaa toiselle paikkakunnalle.

Opiskelijan hakuvalintaa voi ohjata myös opetuskieli. Lastentarhanopettajaksi opiskelaan pääosin suomen tai ruotsin kielellä, osan kursseista voi käydä englanniksi. Sosionomiksi opiskelu mahdollistuu kotimaisten kielten lisäksi myös osassa ammattikorkeakouluissa englanninkielellä (Mäkinen ym. 2009, 14). Vaikka Englanti on hyödyllinen esimerkiksi kansainvälisiä perheitä kohdatessa, niin varhaiskasvatustilain ei kuitenkaan velvoita sitä käyttämään. Varhaiskasvatustilain toisessa luvussa (8§) sanotaan, että lapselle annetaan opetusta hänen äidinkielellään sen ollessa suomi, ruotsi tai saame. Koska saamenkielistä lastentarhanopettajaopetusta ei ole tarjolla, on saamenkielisillä opiskelijoilla mahdollisuus hakeutua Norjaan opiskelemaan (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 54). Oulun yliopistossa heille on lisäksi varattuna kaksi kiintiöpaikkaa (Opintopolku 2019b). Pätevästä saamenkielisestä opetushenkilökunnasta on tästä huolimatta pulaa (Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013, 291).

Korkeakouluun pyrkiessä omalla motivaatiolla on vaikutusta, sillä 67 % opiskelijoista on aina tiennyt haluavansa korkeakouluopiskelijaksi (Potila ym. 2017, 13). Neljännes hakijoista on tiennyt jo lukio tai ammattikouluopintojen alussa mille alalle tulee hakeutumaan (Vuorinen & Valkonen 2003, 24–25). On tavallista, että vaikeaksi mielletuille aloille, kuten kasvatustieteen koulutuksiin osa hakijoista suorittaa avoimen yliopiston kursseja (Galli & Ahola 2011, 56; Sajavaara 2002, 95), joten motivaatio päästä opiskelemaan on suuri. Kasvatustieteen valmennuskursseille on osallistunut joka neljäs hakija, sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla 8 % hakijoista (Potila ym. 2017, 31). Mikään tutkimus ei vielä toistaiseksi kerro sitä, että onko esimerkiksi juuri lastentarhanopettajilla mielivillä merkitystä opintoihin pyrkimisen kannalta se, että opinnot voidaan aloittaa missä vaiheessa vuotta tahansa, ja sen vuoksi hakija pyrkii kevätlukukaudella alkaviin sosionomiopintoihin yliopisto-opintojen sijaan.

Ammattikorkeakoululaisten profiilista nousee työelämän merkitys koulutushauissa, sillä neljäsosa on päättänyt hakemaansa ammattikorkeakoulun koulutusohjelmaan työssäolon aikana (Vuorinen & Valkonen 2003, 24–25). Toki työ voi olla täysin muuta kuin opiskeltava ala, sillä vain harva (28 % vuonna 2017, joista korkeakouluopintoihin 25 %) pääsi jatkamaan opintojaan heti lukion jälkeen, eikä neljäsosa edes hae heti uutta opiskelupaikkaa. Jatko-opintotilanne on huonontunut tuoreiden ylioppilaiden kannalta viimeisten vuosien aikana. (Suomen virallinen tilasto 2017.) Korkeaan ikään ja välivuosien viettoon

on kuitenkin pyritty vastaamaan korvamerkitsemällä opiskelupaikkoja vuodesta 2016 lähtien ensikertaa hakeville opiskelijoille (Opintopolku 2019c). Silti tuoreiden ylioppilaiden osalta oli todennäköisempää aloittaa opinnot yliopistossa (16 %) kuin ammattikorkeakoulussa (9 %) (Suomen virallinen tilasto 2017). Tuoreiden ylioppilaiden opintojen aloitus voidaan nähdä hyvänä, tietysti, koska se vapauttaa ammattilaisia kentälle aikaisemmin. Samalla kuitenkin tiedämme, että abiturientin ura- ja koulutusvalintaan vaikuttavat enemmän saatu koulutusohjaus kuin omat mielenkiinnot (Kuurila 2012, 76–77), jolloin ”koulutushutien” määrä kasvaa ja alanvaihto myöhemmin yleistyy. Koulutusohjausta ei kuitenkaan tule nähdä pahana -päinvastoin. ”Koulutushuteja” voi myös syntyä, kun nuorilla korkeakouluopiskelijoilla opiskelupaikan sijainti lähellä lapsuuden kotia on tärkeämpi merkitys kuin opiskeltavalla alalla (Penttilä ym. 2007, 30, 33).

Ennen opiskelujen aloitusta työelämässä kerkeää olla 67 % hakijoista (Potila ym. 2017, 11) ja se nostaa odotetusti opintojen aloitusikää. Korkeakouluopintojen mediaani aloitusikä onkin 22 vuotta (Mt. 24). Yliopistoon on 2000-luvulla pyrkinyt aiempaa useammin myös jo 25 vuotta täyttäneet aikuiset. Siinä missä nuoremmilla hakijoilla korostuu sisäänpääsyssä perheiden sosioekonominen asema, on aikuishakijoilla valttina aikaisemmin suoritettut tutkinnot ja korkea ammattiasema. (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008.) On myös hyvä muistaa, että osa hakee korkeakouluun useammin kuin kerran eikä pääsykokeiden mahdolliset alalle soveltuvuuden arvioinnit ole hakijan omassa kädessä (Laes 2005, 13, 79; Heikkinen & Huttunen 2013, 108).

On inhimillistä ajatella, että kouluun pyrkijät laskevat sisäänpääsymahdollisuuksiaan ja tekevät päätöksiä mielenkiintoisen koulutuspaikan hakematta jättämisestä, jos sisäänpääsy tuntuu mahdottomalta esimerkiksi tiukkojen sisäänpääsyprosenttien takia (Penttilä ym. 2007, 30, 34; Vuorinen & Valkonen 2003, 52). Kasvatustieteissä esimerkiksi luokanopettajakoulutus on tällainen, ja hakija pyrkii toiseen kasvatustieteen koulutusohjelmaan (Vuorinen & Valkonen 2003, 52), kuten lastentarhanopettajaksi. Tämän vuoksi esimerkiksi lastentarhanopettajakoulutuksessa opiskelee niitä, jotka tietävät jo opintojen aikana olevan ”väärässä” koulutusohjelmassa joko oman valinnan tai aikaisemmin mainitsemani kaksoispyrkijyyden toissijaisen hakutoiveen sisäänpääsyvalinnan kautta. Ratkaisevaa silloin on, pystyykö tämän pettymyksen kääntämään voitoksi (Räisänen 1996, 25). Lastentarhanopettajaksi mielivä voi mieluummin hakea myös opiskelemaan vain ammattikorkeakouluun, koska ammattikorkeakouluun ajatellaan pääsevän helpommin sisälle (esim. Vuorinen & Valkonen 2003).



Vuorinen ja Valkonen (2003, 90–91) ovat huomanneet eri korkeakouluihin hakevilla olevan orientaatioeroavaisuuksia. Yliopistoon haluaviin vetoaa tieteellisyys ja teoreettisuus, kun taas käytännöllisyys miellyttää ammattikorkeakouluun pyrkijöitä (myös Beaty, Gibbs & Morgan 1997, 77–80). Tästä huolimatta Vuorisen ja Valkosen (2003, 4, 57, 60) aineistossa hakijoiden ensisijaista hakutoivetta tarkastellen yliopistoon hakevista 57 % haki myös ammattikorkeakouluun mutta ammattikorkeakouluun haluavista vain 15 % oli hakenut myös yliopistoon. Ammattikorkeakouluopinnot mielletään siis selvästi erilaisiksi, sillä hakijoilla ei ole edes halu ja teoreettisempiin opintoihin. Tiedettävästi valintaa ohjaavat myös muut syyt. Luettelomaisen tekstin välttämiseksi ja vertailun helpottamiseksi esitän ne taulukossa 1.

Taulukko 1. Korkeakoulun valintaa ohjaavat tekijät (Vuorinen & Valkonen 2003, 87, 113, 118).

<b>Päätyminen ammattikorkeakouluhakijaksi</b>	<b>Päätyminen yliopistohakijaksi</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. koulutuksen käytännönläheisyys,</li> <li>2. helpompi sisäänpääsy</li> <li>3. opetuksen tarjonta vain ammattikorkeakoulussa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. opetuksen tarjonta vain yliopistossa,</li> <li>2. koulutuksen arvostus</li> <li>3. koulutuksen tasokkuus ja vaativuus</li> </ol>

Jos yllä olevalta listalta poistaa molemmista tietyn koulutusohjelman opetuksen, niin jäljelle jäävät vaihtoehdot heijastelevat valmistuneiden asenteita ja mielipiteitä koulutuksesta. Yliopisto nähdään teoreettisena ja tutkintoa arvostetaan enemmän. Ammattikorkeakouluun ajatellaan pääsevän helpommin sisään ja opinnot mielletään käytännölliseksi. (Vuorinen & Valkonen 2003, 4–5, 86–87, 90–91, 143; Kivinen & Nurmi 2008, 38–41; myös Mäkinen ym. 2009, 25.) Poikkeuksen tähän tekevät opettajankoulutuksen opiskelijat, jotka pitävät opintojaan hyvin akateemis-teoreettisina ja ammattisuuntautuneena (Kivinen & Nurmi 2008, 38–41).

Sekä ammattikorkeakoulututkinto, että yliopiston alempi korkeakoulututkinto ovat kansallisessa viitekehyksessä samanarvoisia (Lahdenkauppi 2013). Korkeakoulututkinnot onkin tarkoitettu rinnakkaisiksi, ei peräkkäisiksi (Varmola 2002, 378). Kuitenkin työnantajien näkökulmasta yliopiston maisteritutkinto mielletään arvostetummaksi kuin ylempi ammattikorkeakoulututkinto (Ojala & Isopahkala-Bouret 2015, 99–102). Toisaalta tämä on outoa, sillä ammattikorkeakoulu näyttäytyy jatko-opintoja pohtivalle nuorelle normaalin vaihtoehtona (Vuorinen, Mäkinen & Valkonen 2000, 30, 66–67). Ammattikorkeakoulut ovat siis täyttäneet tavoitteensa ja nostanut ammatillisen koulutuksen arvoa ja tasoa

(Vuorinen ym. 2000, 3, 9–10, 41; Rask 2002, 31, 33; Vuorinen & Valkonen 2003, 60, 64).

## **2.3 Kahdenlaista koulutusta, kahdenlaista osaamista?**

Rauste-von Wright, Soini ja von Wright (2003, 124) puhuvat koulutuksen siirtovaikutuksesta, eli transferista, jossa opitut asiat siirtyvät käytäntöön. Kuten jo kuviossa 1 oli nähtävissä, että varhaiskasvatuksessa työskennellään eri koulutuksilla, mutta samalla ammattinimikkeellä, on perusteltua olettaa, että on myös erilaisia lastentarhanopettajia. Seuraavaksi avaan koulutusten sisältöjä tarkemmin ja tuon esille koulutusten osaamisalueita.

Yliopistollisen lastentarhanopettajakoulutuksen pääaine on kasvatustiede tai varhaiskasvatustiede ja pääaineopintoihin (75 op) sisältyy kandidaatintutkielma (10 op) ja ohjattu harjoittelu (15 op). Tutkintoon kuuluu myös ammatilliset opinnot (60 op), sivuaineopinnot (25 op) sekä kieli- ja viestintäopinnot (20 op). Tutkinto valmistaa lastentarhanopettajan ammattiin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, sekä antaa kelpoisuuden päiväkodin johtajan tehtäviin. Tutkinto on alempi korkeakoulututkinto ja sen laajuus on 180 opintopistettä oletuskeston ollessa kolme vuotta. (Karila ym. 2013, 59–61; Lastentarhanopettajakoulutuksen siirtotyöryhmän muistio 1995, 10; Alila & Kinos 2014, 17.) Ehdotuksissa on ollut myös kokonaan ylemmän korkeakoulututkinnon laajuinen tutkinto (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 49; Karila ym. 2017, 115). Uuden varhaiskasvatuslain myötä lastentarhanopettajan nimike muuttuu varhaiskasvatuksen opettajaksi. Johtajien kelpoisuusvaatimukseen tulee varhaiskasvatuksen maisteritutkinto.

Varhaiskasvatuksen toimintamuoto, ryhmäkasvatustyö, vaatii työntekijöiltä vankkaa teoriaosaamista ja käytännön organisointi- ja yhteistyökykyä (Husa & Kinos 2001, 40; Helenius 1996, 146–147). Yliopistolliset lastentarhanopettajaopinnot pitävät sisällään muun muassa lapsen kehitystä ja oppimista, työn tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä kuten leikkiä ja taidekasvatusta. Myös yhteistyö perheiden kanssa ja johtajuus ovat osana opintoja. Valmistunut on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen sekä lapsuuden asiantuntija. (Opintopolku 2019d; Karila ym. 2013, 59–60.) Koulutuksen aikana opiskelijalle rakentuu ammatillinen identiteetti (Opintopolku 2019d; Laine 2004, 77). Ammatillisessa identiteetissä vahvistuu me-henkisyys, johon kuuluu me-nuo tyylisten erojen ja yhteenkuuluvuuden tunteen pohdinta (Lapinoja & Heikkinen 2006, 146; Heikkinen 1999, 285).

Ammatti-identiteetistä ei kuitenkaan voida vetää suoraan yhtäläisyysmerkkejä osaamiseen (Murto ym. 2004, 77). Lastentarhanopettajakoulutukseen ollaan yleisesti tyytyväisiä (Galli & Ahola 2011, 195–198, 204) ja hakijamäärien valossa yliopistotasoinen koulutus kiinnostaa (Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2012, 5; Onnismaa ym. 2015, 200), vaikkakin siinä on notkahdusta nyt tapahtunut (Helsingin yliopisto 2019; Peltomäki 2019).

Kuten kasvatustieteellinenkin koulutus, niin samoin sosiaalikasvattajien koulutus on muuttunut opistotasoisesta tutkinnosta sosiaali- ja terveysalan korkeakoulututkinnoksi. Opetuspaikaksi tuli vuonna 1992 perustetut ammattikorkeakoulut, joilla haluttiin taata yhä useammalle ylioppilaalle jatko-opintopaikka. (Kinos & Palonen 2012, 242; Rinne 2002, 81, 84.) Alkoi sosionomien koulutus. Sosionomi amk -tutkinnon laajuus on 210 opintopistettä, kestäen 3,5 vuotta, ollen siis laajempi kuin lastentarhanopettajien koulutus (180 op). Sosionomikoulutus ei kuitenkaan automaattisesti päteviä valmistunutta lastentarhanopettajaksi (Karila ym. 2013, 28, 89–90; Mehtonen 2007, 7–8) mutta moni suorittaa mahdollisuuden opintojensa aikana. Lastentarhanopettajaksi haluavan pitää opiskella varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneita opintoja 60 opintopisteen edestä, joista 15 opintopistettä on harjoittelua ja toiset 15 opintopistettä on opinnäytetyö (Mäkinen ym. 2009, 14; Karila ym. 2013, 89–90). Opinnäytetyön on käsiteltävä joko varhaiskasvatusta, lapsuutta, vanhemmuutta tai perhettä. Muut 30 opintopisteen opinnot ovat luovia ja toiminnallisia opintoja (kuten musiikkia ja kädentaitoja) sekä teoreettisia opintoja varhaiskasvatuksesta, sosiaalipedagogiikasta, yhteiskunnallisista kysymyksistä, perhetyöstä, lastensuojelusta, kehityspsykologiasta, varhaiserityiskasvatuksesta, työn kehittämisestä ja asiantuntijuudesta. (Karila ym. 2013, 89–90.)

Sosionomeja ei sellaisenaan ole työpaikoilla ja ammatti-identiteetin näkökulmasta koulutusta vastaavan tehtävänimikkeen puuttuminen voikin olla haastavaa. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta se voidaan kääntää voitoksi, eräänlaiseksi ajokortiksi alalle. (Murto ym. 2004, 52.) Vastavalmistuneista sosionomeista reilu neljännes (28 %) työskentelee lastentarhanopettajana, ja osuus on kasvanut kuluvalle vuosituhannelle. Se on myös sosionomien yleisin ammattinimike. (Landgrén & Pesonen 2017, 19; 2014, 8, 19.)

Sosionomitutkinnolla ei ole vuoden 2003 jälkeen saanut pätevyyttä kuusivuotiaiden lasten esiopetukseen, ei vaikka suoritaisi erillisen esi- ja alkuopetuksen opintokokonaisuuden (Mehtonen 2007, 7). Uuden varhaiskasvatuslain myötä sosionomien työmarkkinaluottamuksen turvaamiseksi tähän on kuitenkin ehdotettu muutosta täydennyskoulutuksen kautta (Karila ym. 2017, 102). Uusi varhaiskasvatuslaki tulee muuttamaan tulevien

sosionomien asemaa työelämässä, sillä opettajankelpoisuus ei tule enää koskemaan heitä. Pätevyyden varhaiskasvatuksen opettajaksi saa vain, jos on tullut hyväksytyksi opintoihin 1.9.2019 mennessä ja valmistuu viimeistään 31.7.2023. Tämän jälkeen sosionomit saavat pätevyyden varhaiskasvatuksen sosionomiksi. (Opetusalan Ammattijärjestö 2019; Varhaiskasvatuslaki 540/2018 6.luku 27§.) Varhaiskasvatuksen sosionomien työnkuvauksia ei ole vielä julkistettu.

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta sosionomien 15 opintopisteen harjoittelujaksolla on laskennallisesti suuri painoarvo opiskelijan henkilökohtaisen käyttäteorian muodostamisessa (Mäkinen ym. 2009, 55). Voidaankin kysyä, että mitä tapahtuu, jos syystä tai toisesta harjoittelupaikka on huono? Esimerkiksi Mäkinen ym. (2009, 43) huomauttavat, että opiskelijan ei voida edes olettaa osaavan kritisoida kaikkea näkemäänsä. Toisaalta Karila (1997) on lastentarhanopettajaopiskelijoita tutkiessaan huomannut, että, opintojen aikana oli tavallisempaa kritisoida harjoittelupaikkojen käytäntöjä ja työelämään siirtyessä kritisoijan rooli vaihtuu sopeutujaksi. Lastentarhanopettajilla koulutus on kuitenkin kolminkertainen suhteessa sosionomien varhaiskasvatusopintoihin, jolloin myös kritisointi on helpompaa.

Kukkonen ja Marttila (2017, 27) käyttävät opiskelusta matkan metaforaa, jonka lopussa häämöttää oman alan työyhteisö. Lastentarhanopettajan koulutuksen saaneilla tämä on päiväkotia, mutta mikä se on sosionomeilla? Koulutus itsessään pätevöittää valmistuneet monille ammattinimikkeille, kuten esimerkiksi lastentarhanopettaja, päiväkodin johtaja, sosiaaliohjaaja, perhe- tai projektityöntekijä (Landgrén & Pesonen 2017, 19; 2014, 19; Kalliala 2012, 128). Päivähoitolain sallimana päiväkoteihin tulleet sosiaalikasvattajat eivät nimittäin tunteneet itseään sosiaalityöntekijöiksi, joihin koulutus olisi antanut mahdollisuuden, vaan he kokivat kuuluvansa ennemminkin kasvatukseen painottuvaan sosiaalityöntekijän ammatti-identiteettiin (Kinos 1997, 171). Onkin sanottu, että koulutus ja työ ei automaattisesti tarkoita tiettyä ammattia, vaan se mihin työntekijä itsensä määrittelee, on ratkaisevaa (Tuominen & Wihersaari 2006, 117). Onko siis sosionomikoulutuksen sisällä opiskelijoissa tapahtunut kahtiajako, jossa toinen puoli tietää haluavansa pätevöityä lastentarhanopettajan töihin ja toinen puoli sosiaalialan muihin töihin? Vai onko sosionomiopinnot vain nähty väylänä varhaiskasvatusmaailmaan?

Onnismaa, Kalliala ja Tahkokallio (2017, 10) sekä Niikko (2004, 223–224) käyttävät artikkeleissaan lähteenä Opetusalan ammattijärjestön julkaisemaa selvitystä vuodelta

2003<sup>2</sup>, jossa on vertailtu lastentarhanopettajan ammattiin johtavien koulutusten opetus-suunnitelmia. Selvityksen mukaan yhteistyötä vanhempien kanssa on sosionomeilla 2,3 % opinnoista ja lastentarhanopettajilla 1,5 %. Pedagogisia opintoja sosionomeilla oli 24,1 % ja lastentarhanopettajilla 72,2 %. Kyseisessä selvityksessä sosionomikoulutuksen sisältö nähtiinkin pääosin varhaiskasvatusta ”tukevaksi” (kuten perhetyö, lastensuojelu ja johtajuus) kun taas lastentarhanopettajankoulutuksen miellettiin keskittyvän varhaiskasvatuksen ytimeen (esim. hoito, kasvatusta, opetus ja tuen tarpeen tunnistaminen) 84 %:sti. Varhaiskasvatusta ”tukevaa” opetusta oli loput 16 % sisällöstä.

Myös Karila ym. (2013) ovat arvioinnissaan varhaiskasvatuksen koulutuksesta tutkineet korkeakoulujen ja työelämän itsearviointeja molemmista koulutuksista lastentarhanopettajan työn näkökulmasta. Asteikkona oli 1–5, jossa 1 = ei lainkaan osaamista ja 5 = erittäin vahvaa osaamista. Itsearviointien keskiarvot ovat esillä taulukossa 2.

Taulukko 2. Eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien osaamisalueiden toteutumisen arviointi opetus- ja työpaikan arvioimana (Karila ym. 2013, 63, 91).

	Kasvatustieteen kandidaattien osaaminen		Sosionomien osaaminen	
	Yliopistojen arviointi opetussuunnitelmista	Työelämän arviointi	Ammattikorkeakoulujen arviointi opetussuunnitelmista	Työelämän arviointi
Lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus	4,83	4,45	3,29	3,3
Vuorovaikutus lasten kanssa	4,83	4,25	4,43	3,91
Varhaispedagogiikka	4,83	4,52	3,33	3,09
Moniammatillisuus	3,83	3,75	4,14	3,91
Kasvatuskumppanuus	3,83	3,96	4,24	3,97
Yhteistyö perheiden kanssa	3,5	3,98	4,52	4,22
Monikulttuurisuus	3,33	3,56	3,52	3,32
Johtajuus	2,83	3,2	3,86	3,32
TVT työn osana	2,5	3,87	3,76	3,79

Lastentarhanopettajakoulutus nähdään yliopiston mielestä antavan valmiuksia parhaiten lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemiseen, vuorovaikutukseen lasten kanssa ja varhaispedagogiikkaan. Työelämän arviot ovat samansuuntaiset. Suurin eroava mielipide koulutuksen ja työelämän välillä oli vuorovaikutuksessa lasten kanssa, jossa koulutus

<sup>2</sup> Hujala, E., Lujala, E., Heikka, J. & Korkeamäki, R.-L. (2003). Varhaiskasvatuksen ydinosaaminen. Opetussuunnitelmien sisältöalueiden analyysi kasvatustieteen kandidaattien ja sosionomien koulutuksista. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö, s.11–13.

arvioi sen paremmaksi. Sosionomien parhaat valmiudet ammattikorkeakoulun sekä työnantajan näkökulmasta ovat yhteistyö perheiden kanssa, vuorovaikutus lasten kanssa, kasvatuskumppanuus ja moniammatillisuus. Suurin eroava mielipide koulutuksen järjestäjän ja työelämän välillä on johtajuudessa, jossa koulutus antoi paremman arvion.

Jos Karilan ym. yllä esitettyä taulukkoa jatkaa, saadaan laskettua ”arvosanat” niin koulutuksille kuin työelämän arvioille seuraavasti: lastentarhanopettajakoulutuksen arviointi osaamisesta 3,81 ja työelämän arviointi 3,95. Sosionomeilla arvio koulutuksesta on yllättäen parempi kun ottaa huomioon, että koulutus pätevöittää ammattiin siihen valmistumisen sijaan, arvosanalla 3,9. Työelämän arvio on 3,65. Loppupeleissä erot eivät ole suuret mutta sisällöllisellä tarkastelulla erisuuruisia eroja on osaamisalueiden välillä, jotka näkyivät taulukossa 2. Suurimpana näistä ero on varhaispedagogiikassa lastentarhanopettajien hyväksi. Kuitenkaan esimerkiksi Kekäläisen (2007) pro gradu -tutkielmassa eri koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien osaamisessa ei ollut suuria eroja, varsinkaan kun tarkastelussa olivat induktiovaiheessa työskentelevät. Mikäli vielä hetken tarkastellaan asiaa taulukon 2 avulla, voidaan todeta osaamisen olevan eri tavoin painottunutta. Samalla osaaminen on vielä varhaiskasvatuslain siirtymäajan verran tunnustettu tasavertaiseksi, vaikka työntekijät ovat koulutuksestaan riippumatta yhtä pätevät lastentarhanopettajan työhön. Tuoreemmassa selvityksessä lastentarhanopettajakoulutuksen ajatellaan vastaavan ”suht hyvin” työn muuttuneita osaamisvaatimuksia. Sosionomeilla tutkinnon opetussisältöjä tulisi muokata uudenaikaisiksi. (Karila ym. 2017, 100, 105.)

Koulutusten eroavaisuuksista johtuen sosionomitaustan on sanottu tuovan lastentarhanopettajantyöhön sosiaalisen näkökulman ja sosiaalipedagogisen tietotaidon (Mäkinen ym. 2009, 64–65, 88). Sosiaalipedagogiikka eroaa pedagogiikasta siten, että siinä missä pedagogiikka on tavoitteellista toimintaa, jonka avulla lasta kasvatetaan yhteiskuntaan, niin sosiaalipedagogiikassa huomio on hyvän kasvun ja kehityksen tukemisessa osana yhteisöä. Varhaiskasvatuksessa se on lasten osallisuuden mahdollistamista ja erilaisten perheiden elämäntapojen ja kulttuurien kunnioitusta. (Tast 2005, 113.) Kurki (2001, 130, 132–133) nimeää sosiaalipedagogiikalle varhaiskasvatuskontekstissa kaksi tehtävää: tukea lasten ryhmässä tapahtuvaa sosialisatiota ja tukea avun tarpeessa tai syrjäytymisvaarassa olevia lapsia ja heidän perheitään. Suomen rajojen ulkopuolella sosiaalipedagogit työskentelevät vanhempien lasten keskuudessa. Esimerkiksi Ruotsissa he työs-

kentelevät kouluissa ja työtehtäviin kuuluu muun muassa nuorten ohjaaminen harrastuksiin. Englannissa sosiaalipedagoginen työ on nuoriso- ja yhdyskuntatyötä. (Mäkinen ym. 2009, 108–110.)

Sosionomikoulutus tuottaa sosiaalialan ammatillisia asiantuntijoita. Valmistuneita on kuvattu ”arjen asiantuntijoiksi”, työntekijöiksi, jotka tukevat asiakasta arjen pulmissa. (Mäkinen ym. 2009, 64–65, 88.) Yhteenvedona voidaan siis sanoa sosionomikoulutuksen ytimen levittyneen koko perhettä tukevaan työhön, kun taas lastentarhanopettajien koulutusten ydin perustuu lapsiin ja lasten kanssa tehtävään työhön. Tämä ei poissulje sitä, etteivätkö sosionomitaustaiset lastentarhanopettajat ole työssään menestyneitä ja hyviä. (Kalliala 2012, 128, 135–138; Tast 2005, 114–116.) On kuitenkin hyvä muistaa koulutusten asiasisältöjen erot. Jos sosiaalialaa opiskelee yliopistossa ammattikorkeakoulun sijaan, niin opiskelija ei valmistu lastentarhanopettajaksi, vaan opiskelut koskevat sosiologiaa, jonka keskiössä on sosiaalityö (Filppa 2002, 31). Sosiaalityö nähdään erilaisena kuin sosionomien sosiaaliohjaustyö (Onnismaa ym. 2017, 10) ja siitä opistoasteiset sosiaalikasvattajat suljettiin pois vuonna 1981 (Kinos 1997, 184).

Työ varhaiskasvatuksessa on osoittanut, että raja käytännön osaamisessa ja teoreettisen koulutuksen välille on vaikea vetää. Se on myös nähty osasyysksi sille, ettei päiväkodissa yksikään ammattiryhmä ole noussut muiden yli arvostetuimpaan asemaan. (Kinos 1997, 264–265.) Jatkossa osaamisen ero on tunnustettu ja varhaiskasvatuksessa tullessaan työskentelemään eri nimikkeillä. Se on ollut pitkä prosessi, sillä varhaiskasvatuksessa työskentelevistä sosionomeista on sanottu jo vuosituhannen vaihteessa, että ”lastentarhanopettajan tutkinnon suorittaneiden rinnalla työskentelee sosiaalialan-ammattikorkeakoulutuksen käyneitä sosionomeja” (Opetussosiaalikeskustyöryhmä 2000, 20). Edellä mainittu puoltaa lastentarhanopettajien ja sosionomien tiimityötä. Rinnalla työskentely ei tarkoita samaa kuin lastentarhanopettaja työskentely. Nyt opinnäytetyön kirjoitushetkellä tulevan ammattinimikkeen, varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuva on vielä auki. Uusi laki on herättänyt eriteltyine ammattinimikkeineen vastustusta sosionomien ja lastenhoitajien keskuudessa (Santavirta, Kalland, Heilala, Lundkvist & Forsius 2019, 1–2). Ammatillisen identiteetin näkökulmasta nimikemuutos kolhaisee ja identiteettityö on aloitettava alusta (Heikkinen & Huttunen 2013, 109).

Jos vielä lopuksi ajatellaan varhaiskasvatuksen työn kohdetta, lasta, on uusi laki työntekijöiden erimielisyyksistä huolimatta kuitenkin tervetullut. Sosionomeja ei suljeta pois varhaiskasvatuksesta, vaan luodaan aidosti moniammatillinen työyhteisö, josta työn kohde, lapset, hyötyvät kun useat eri koulutukset toimivat lapsen parhaaksi koko tämän

elämänpiirin alueella. Varhaiskasvatus on kuitenkin hallinnoltaan palannut takaisin opetus- ja kulttuuriministeriön vastuulle, ollen siis kasvatus- ja koulutusjärjestelmän alin porras. (Karila ym. 2013, 14.) Ympyrä sulkeutuu. Varhaiskasvatuksen opettajat valmistuvat vain yhdestä instituutiosta.



### 3 Työhyvinvointi

Koska työpaikan- ja alanvaihtoajatuksiin liittyy vahvasti työhyvinvointi, tai ennemminkin sen puute, ansaitsee sen käsittely tässä opinnäytetyössä kokonaisen luvun. Luku on rakennettu niin, että siinä tapahtuu liukuma yleisestä työhyvinvoinnista koko ajan rajatumpiin lastentarhanopettajien kokemuksiin. Esittelen myös Herzbergin motivaatioteorian yleisellä tasolla ja liitän sen esimerkkien avulla varhaiskasvatuskontekstiin, ja siten myös lastentarhanopettajien työhön.

#### 3.1 Työhyvinvoinnin palapeliä rakentamassa

Käsitteenä työhyvinvointi on monen asian summa, jonka yksittäinen tärkeäksi koettu tekijä on hyväksi koettu johtajuus. Hyvän johtajuuden tiedetään olevan yhteydessä ainakin työntekijöiden motivaatioon ja työhön sitoutumiseen, joka näyttäytyy vähäisinä poissaoloina. (Manka & Manka 2016, 57, 75; Ojala & Ahonen 2003, 33, 95–96, 172; Kauhanen 2009, 200–201.) Muita työhyvinvointiin liittyviä seikkoja on palkitseminen, työssä kehittyminen, sopivaksi koetut työajat, työturvallisuus, työn ja työntekijän arvojen kohtaaminen, työn ja vapaa-ajan yhteensovittaminen sekä oma työkyky ja työterveys (Manka & Manka 2016, 75, Kauhanen 2009, 200–201).

Työn ja vapaa-ajan yhteensovittamisen tärkeys korostuu naisvaltaisilla aloilla, kun tasa-arvokeskustelusta huolimatta hoitovastuu ensin lapsista ja myöhemmin omista vanhemmista jää naisten vastuulle (Pekkarinen 2018, 66). Samoihin aikoihin, kolmenkymmenen ja keski-ikäen siirtymävaiheisiin sijoittuu Räisäsen (1996) havainto luokanopettajien alanvaihtoherkkyiden kärjistymisestä. Uusi työntekijäsukupolvi tuo oman lusikkansa soppaan: nuoret valikoivat työnantajansa ja kaipaavat selkeää jakoa työn ja vapaa-ajan välille (Karila & Kupila 2010, 44, 69). Työnantajan on osattava vastata monenlaisiin tarpeisiin. Tästä syystä voidaan myös sanoa, että kokemukset työhyvinvoinnista ovat subjektiivisia (Pekkarinen 2018, 66).

Työhyvinvointia voidaan tarkastella viisiportaisen asteikon, työhyvinvoinnin portaiden avulla (kuvio 3). Kyseessä on Päivi Rauramon kehittämä malli, joka pohjautuu Abraham Maslowin tarvehierarkiateoriaan. Maslowin mallissa portailla on fysiologiset perustarpeet, turvallisuuden, yhteisöllisyyden, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Rauramon Työhyvinvoinnin portaat -mallissa portaat on nimetty uudelleen, jotta ne sopisivat

paremmin kotimaisen työelämän käsitteistöön: terveys, turvallisuus, yhteisöllisyys, arvostus ja osaaminen. Mallin kantavana ajatuksena on se, että ihmisen perustarpeilla on yhteyttä työmotivaatioon. Mallia voidaan käyttää yksilö- tai työyhteisötyökaluna, joka tavoittelee työhyvinvointia ja porrasmalliajatuksen mukaisesti ylin porras saavutetaan, kun alempien tasojen portaiden tarpeet on tyydytetty riittävän hyvin. (Rauramo 2012, 8, 13.)

			OSAAMINEN	
		YHTEISÖLLISYYS	ARVOSTUS	
TERVEYS	TURVALLISUUS	Työpaikan yhteishenkeä tukeva toiminta	Työn visio ja eettiset arvot näkyvät käytännön toiminnassa	Mielekäs työ, jossa oppimiskokemuksia, oivaltamisen iloa
	Pysyvä työ		Oikeudenmukainen palkitseminen	Oman työn hallinta
	Riittävä toimeentulo	Toimiva työyhteisö ja johtaminen	Kehityskeskustelut	Osaamisen ylläpito
	Toimiva työyhteisö			Kehityskeskustelut
	Turvallinen työ ja työympäristö			
Terveelliset elintavat				

Kuvio 3. Työhyvinvoinnin portaat (Rauramo 2012).

Mallia noudattaen hyvä työnhyvinvointi mahdollistuu, kun työntekijä fyysinen hyvinvointi on tasapainossa (kuten uni ja ravinto), työpaikka koetaan turvalliseksi ja kiusaamisvapaaaksi, yhteisöllisyys käsittää henkilösuhteet työssä ja työn ulkopuolella, neljäntenä on oman osaamisen arvostuksen tunne ja ylimpänä on halu kehittää omaa työtään ja tiettyjä päämääriä henkilökohtaisessa elämässä (Ojala & Ahonen 2003, 28–30).

Hyvinvoivassa työyhteisössä työntekijät kokevat saavansa työn iloa (Ojala & Ahonen 2003, 28). Työhyvinvointi on tärkeää, jotta työntekijät jaksavat työssään eläkeikään asti (Hakanen 2004, 69). Työhyvinvointi on myös eräänlainen tahtotila ja työ itsessään asennekysymys, eli työntekijällä itsellään on vastuuta näiden edistämiseksi ja ylläpidossa

(Ojala & Ahonen 2003, 30; Keskinen 1990, 206). Siksi myös työntekijöiden vaihtuvuus, sairauspoissaolot ja työtapaturmat kulkevat tiiviisti yhdessä työhyvinvoinnin kanssa (Ojala & Ahonen 2003, 232–233).

Työhyvinvointiin liittyy vahvasti myös työtyytyväisyyden ja työtyytymättömyyden käsitteet. Monipuolinen ja vaihteleva työ edesauttaa työtyytyväisyyden kehittymistä ja vastaavasti liian yksipuoliseksi koettu työ aiheuttavan työtyytymättömyyttä. (Mäkikangas, Feld & Kinnunen 2005, 59–60.) Työtyytyväisyys voidaan jakaa työhyvinvoinnin tavoin useisiin osatekijöihin. Esimerkiksi Argyle (1990, 235–244) erottelee siihen kuuluvaksi 11 eri osaa: työ itsessään, eri ammattien työnkuvista johtuvat erot, palkka, työturvallisuus, status, uralla etenemisen mahdollisuudet, työyhteisö, johtaja, työyhteisön omat ominaispiirteet, työntekijöiden väliset yksilölliset erot sekä ikä ja sukupuoli. Näin ollen sekä työhyvinvoinnissa että työtyytyväisyyden kokemuksissa korostuu työntekijän oma panos, mutta myös työyhteisön henkilökemioihin ja toimintatapoihin liittyvät seikat.

### **3.2 Lastentarhanopettajien työhyvinvointi**

Opettajien herkkä alanvaihtoalttius on maailmanlaajuinen ilmiö (Blomberg 2008, 206; Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 108–109; Achinstein & Athanases 2006), joka myös varhaiskasvatuksen puolella tunnetaan (McDonald, Thorpe & Irvine 2018, 647; Onnismäe ym. 2015). Jo 1980–1990-lukujen taitteessa joka viides lastentarhanopettaja oli harkinnut alanvaihtoa (Keskinen 1990). Tuoreempi arvio Kuntatyönantajilta (2018a) on hälyttävästi jo melkein puolet. Tämä on mielenkiintoinen ilmiö, sillä varhaiskasvatus on ala, jossa työntekijät kokevat työn iloa (Pekkarinen 2018, 22, 68) ja myös vahvaa työn imua (Santavirta ym. 2019, 3; Nislin 2016). Varhaiskasvatuksessa työntekijät uskovat terveytensä kestävän eläkeikään asti (Laine ym. 2010, 105, 111, 126), jolloin taloudellista olisi yrittää pitää korkeasti koulutetusta työvoimasta kynsin ja hampain kiinni.

Opettajien ammattijärjestö OAJ on kartoittanut opettajien (sis. lastentarhanopettajat) työhyvinvoinnin kokemuksia säännöllisesti. Vuoden 2017 barometrissa muihin aloihin verrattessa opettajien työtyytyväisyys, työstressi ja työmäärä on arvioitu suuremmaksi ja esimieheltä saatu palaute ja tuki koettiin vähäisemmäksi kuin muilla aloilla (Lämsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 31). Vuoden 2015 barometrista käy ilmi, että lastentarhanopettajat ovat työstään innostuneimpien opettajaryhmien joukossa. Silti opettajien työtyytyväisyys

on peruskoulussa suurempaa kuin varhaiskasvatuksessa. Näihin myönteisiin kokemuksiin oli yhteydessä vastaajien ikä siten, että erityisesti nuoret opettajat kokivat saavansa erittäin hyvin tukea työyhteisön muilta jäseniltä. (Länsikallio & Ilves 2016, 8, 10.) Tässä on samalla ristiriitaa sen kanssa, että opetusaloilta noviisien alanvaihto on tosi. Kenties ilmiön takana näkyy se, että vaikka työyhteisössä saa tukea, niin kollegiaalista tukea ei kuitenkaan ole tarjolla johtuen työyhteisöjen opettajamitoituksesta (joka kolmas henkilökunnasta) ja tässäkin työssä esiin nousseista eri koulutuksista. Kollegiaalinen tuki olisi aloittelevalle opettajalle tärkeää (Onnismaa ym. 2015, 204; Tahkokallio 2014, 236).

Työolobarometri ei erittele vastauksia sukupuolen mukaan, vaikka syytä ehkä olisi. Esimerkiksi Perho (2009, 234, 242) sekä Nironen ja Keskinen (1992, 50) löysivät tutkimuksissaan sukupuoltenvälisiä eroja työtyytyväisyydestä. Myös Tammisen (1995, 157) tutkimuksessa miehet olivat työhönsä tyytymättömämpiä kuin naiset. Kuntatyönantajaviestin (2018b) mukaan varhaiskasvatuksen opettajista miehiä on vain 2,6 % ja naisia 97,4 %. Ala on ollut aina naisvaltainen, mutta raskaaksi koettu työ siitä saatuaan arvostukseen ja ansioon nähden voi olla myös syy, miksi miehiä ei edes kiinnosta kouluttautua tai jäädä valmistumisen jälkeen töihin.

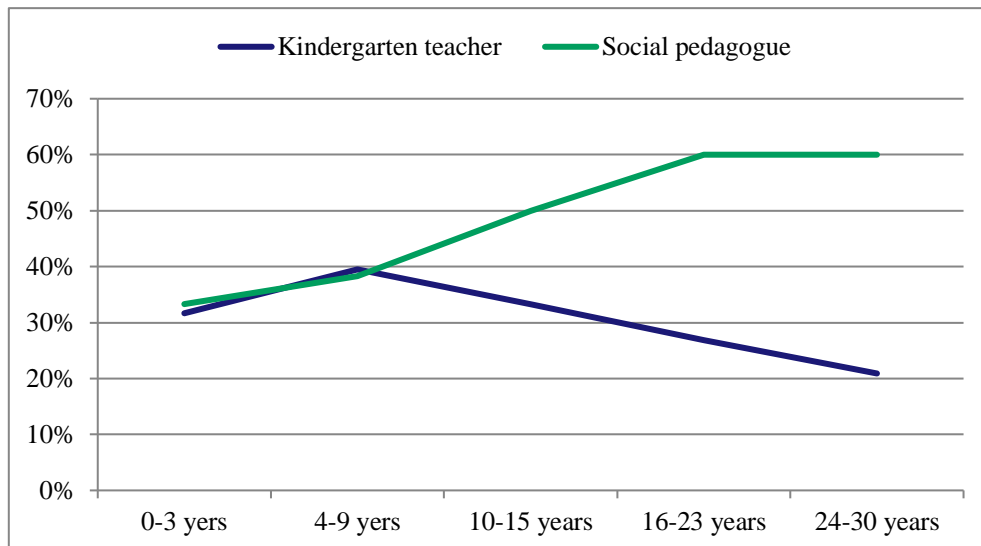
Työsuhteen pysyvyyden on ajateltu perinteisesti motivoivan määräaikaista työsopimusta paremmin (Luoma, Troberg, Kaajas & Nordlund 2004, 47, 99). Kuitenkin esimerkiksi Savolaisen (2014) kasvatustieteilijöiden työnimua koskevassa pro gradu -tutkielmassa määräaikaistessa työsuhteessa olevat työntekijät ovat kokeneet työnimua enemmän verrattuna toistaiseksi voimassa oleviin työsuhteisiin. Samoin OAJ:n barometrissä määräaikaisten työkykyarvio on hieman parempi kuin vakituksessa työsuhteessa olevilla (Länsikallio & Ilves 2016, 20–22). Voimavarat muutosten kohtaamisiin ja uusiin haasteisiin ovat määräaikaistalle paremmaksi arvioitu. Tämä kaikki voi liittyä määräaikaisten ikään, joka usein on nuorempi kuin vakinaisilla. Kunta-alan työntekijöiden selvityksessä nuori ikä, joka oletettavasti ennustaa pieniä työvuosia ja läheistä ammattiin valmistumista, on ollut yhteydessä hyväksi koettuun työkykyyn. (Pekkarinen 2018, 66–67; Savolainen 2014, 28.)

Määräaikaaisuutta tulkitsee eri tavoin Talentian selvitys jäsenistään, jossa se nähdään osasyynä huonoon työpaikkasitoutumiseen ja sitä kautta vaikuttaen heikentävästi työmotivaatioon (Landgrén & Pesonen 2014, 23–24). Määräaikaaisuudella on ajateltu olevan yhteyttä lisääntyneeseen väsymyksen ja kyynisyyden tunteeseen. Vakituksissa työsuhteissa työuupumusoireilu on ollut vähäisempää kuin määräaikaistessa työsuhteissa. (Ha-

kanen 2004, 91, 97–98.) Näistä mietteistä huolimatta opetusallalla määräaikaisten kokevat vakinaisia vähemmän, että työtä on liikaa (Länsikallio ym. 2018, 8). Varhaiskasvatustyö mielletään raskaaksi, mutta työilmapiiri koetaan hyväksi (Pekkarinen 2018, 39). Lastentarhanopettajien mielestä työn määrä on lisääntynyt haitallisesti, ja jopa 70 % kokee, että työtä on toisinaan liikaa (Länsikallio ym. 2018, 8–9). Koko varhaiskasvatushenkilöstön mielestä hieman yli puolet ajattelee työn olevan fyysisesti raskasta ja henkisesti raskaaksi sen mieltää kaksi kolmesta (Pekkarinen 2018, 46–47).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö kärsii rajattomuudesta, jossa työasiat, tai esimerkiksi ammattikirjallisuuden lukeminen, ja oman ”markkina-arvon” ylläpito jää omalla ajalla työstettäväksi. Rajattomuutta on myös se, että työasiat painavat vapaa-ajalla mieltä, ja sillä on yhteys työuupumukseen. (Mikkola & Nivalainen 2009, 84, 86; Järnefelt 2002, 67–69.) Rajattomuuden ehkäisyä varhaiskasvatuksessa voi auttaa lyhyet työsuhteet. Määräaikaisuus voidaankin nähdä valintana katsastella paikkoja ennen lopullista sitoutumista johonkin tiettyyn työyhteisöön (Landgrén & Pesonen 2017, 25, 32). Tämä myös selittäisi miksi Opetusalan ammattijärjestön työolobarometrissa määräaikaisuus on pieni suojaava tekijä. Lastentarhanopettajille löytyy tällä hetkellä koko ajan töitä, joten määräaikaistensa loppua ei tarvitse pelätä. Työsuhteen pysyvyys on työturvallisuutta suojaava tekijä (Tamminen 1995, 157).

Helsingin yliopiston varhaiskasvatustutkijoiden tutkimustulos työhön sitoutuneisuudesta ja lähtöhalukkuudesta erottelee eri koulutustaustaiset lastentarhanopettajat. Tutkimuksessa on huomattu, että työn alkuvaiheessa lähtöhalukkuutta on noin joka kolmannella. Induktiovaiheen aikana, siis ensimmäisen viiden työvuoden kuluessa se nousee noin 40 %:iin, jolloin lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilla se on aavistuksen korkeampi. Mitä enemmän työvuosia tulee lisää, sitä todennäköisemmin sosiaalialan koulutuksen saaneiden lähtöhalukkuus lisääntyy aina 60 % asti, kun taas kasvatustieteellisen koulutuksen saaneilla se pienenee 20 %:iin. (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Reunamo 2013; Karila ym. 2017, 95.) Tämä on nähtävissä kuviossa 4. Kuviossa vihreällä on merkitty sosiaalialan koulutuksen saaneet ja sinisellä kasvatustieteellisen koulutuksen saaneet lastentarhanopettajat.



Kuvio 4. Alanvaihtoherkkyys työuran eri vaiheissa (Onnismaa ym. 2013)

Uusimmassa sosiaalialan ammattiliitto Talentian selvityksessä sosionomitaustaisista lastentarhanopettajista jo kahden ensimmäisen työvuoden aikana työpaikan vaihtoa harmitsee 47 % ja epävarmojen osuus on 19 %. Työssään suunnittelee pysyvänsä vain kolmannes. (Landgrén & Pesonen 2017, 32.) Alanvaihtosyytä on eritelty kaksi: syyt määräaikaaisuuksissa (työntekijällä on toive vakituudesta työpaikasta) ja halu kokeilla muita sosiaalialan monipuolisia työmahdollisuuksia (Landgrén & Pesonen 2014, 37; 2017, 25, 32). Koska alanvaihtosuunnitelmat koskevat kuvion 4 mukaisesti myös kasvatustieteellisen koulutuksen saaneita, on syytä kysyä, johtuvatko ne ennemminkin työpaikasta eikä koulutuksesta?

Työuran alussa on luonnollista, että työntekoa vauhdittavat päämäärätietoisuus ja tulevaisuuden visio, kuten työuralla eteneminen. Samanaikaisesti noviisit etsivät omaa paikkaansa työelämässä ja liikkuvat siksi helposti työpaikasta toiseen. Nuoret työntekijät eroavat vanhemmistaan myös siten, että heillä ei ole edes tarvetta sitoutua pitkäkestoisesti samaan työnantajaan. He myös valikoivat työnantajansa. (Luoma ym. 2004, 76, 101, 107; Manka & Manka 2016, 17; Otala & Ahonen 2003, 268.) Osaltaan voidaan siis todeta lastentarhanopettajien induktiovaiheen liikkuvuudelle löytyvän luontevan selityksen. Työpaikan, tai jopa alanvaihto voi johtua myös siitä, että työnkuva ei vastaa käsityksiä työstä itsestään. Erityisesti ammatti-identiteetti kärsii, jos työtehtävät eivät vastaa koulutusta. (Kalliala 2012, 143.) Varhaiskasvatuksessa tämä olisi silloin työnkuvasta, ”kaikki tekee kaikkea”-perinteestä johtuvaa (Karila & Nummenmaa 2001, 39–41; Kalliala 2012, 143).

Lastentarhanopettajien työhyvinvointia, työtyytyväisyyttä ja työn kuormitusta koskevista tutkimuksista nousee lähes poikkeuksetta samat aiheet tutkimuksesta toiseen. Näitä ovat keho palkkaus, tietynlainen selviytymiskamppailu ja riman hipominen, jotka johtuvat resurssipulasta, lapsia koskevista haasteista ja työyhteisön ongelmista. (Mikkola & Nivalainen 2009, 84; Oulasmaa & Riihonen 2013, 6, 95; Perho & Korhonen 2013, 23–24; Rotkirch 2013, 14–15; Tamminen 1995, 157.) Työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä olen eritellyt liitteeseen 1. On kuitenkin hyvä muistaa, että samaa työtä tekevät voivat kokea sen erilaisena (Csikszentmihalyi 1997, 8). Työhönsä tyytyväiset lastentarhanopettajat voivat paremmin ja eivät pidä työtään liian rasittavana (Keskinen 1990, 169, 180). Tätä edesauttaa hyväksi koettu työyhteisö (Landgrén & Pesonen 2014, 31). Työhyvinvointiin panostaminen voi Kauhasen (2009, 201) mukaan vähentää sairauspoissaoloja ja parantaa työilmapiiriä.

Opetus- ja kasvatustyöhön kuuluu ammatillinen rakkaus lapsia kohtaan, joka tunnetilan lisäksi on myös ammattiin sitoutumista ja vastuun kantamista (Goldstein 1997, 7, 18–19). Tämän vuoksi kutsumustyölle muodostuukin herkästi paradoksaalinen tilanne, jossa työtä tehdään huonoissa olosuhteissa. Työntekijät arvostavat työtään ja ovat siihen sitoutuneita, vaikka työolot mielletäisiin huonoiksi. Sitoutuneisuus puolestaan pitää työntekijät työhönsä kiinnittyneinä eikä työnantajan tarvitse pelätä heidän siirtymistä toisaalle. Kutsumustyössään työntekijät sietävät mieluummin huonoja työoloja kuin etsivät uutta työpaikkaa. (Antila 2006, 62, 66.) Tämän kaltaisia huonoja työoloja löytyy myös lastentarhanopettajuuden historiasta: vapaa-ajan käyttämistä lelujen ja tarvikkeiden tekoon (Meretniemi 2011, 261) tai että pienen palkan takia oli tehtävä lisätyötä (Hänninen & Valli 1986, 124; Åsvik 1999, 19).

Työtyytyväisyyttä on työhön kohdistuva myönteinen asenne (Mäkikangas ym. 2005, 59–60). Työtyytyväisyyteen voi vaikuttaa myönteisesti sopivan haastavalla ja innostavalla työllä (Lämsä & Hautala 2004, 86). Keinoja lisätä lastentarhanopettajien työtyytyväisyyttä on ryhmäkokojen pienennys, paremmat tilat, henkilöstösuhteiden parantuminen sekä henkilöstön määrän ja rakenteen korjaus (Tamminen 1995, 157). Yli kolmevuotiailla lapsilla ihanneryhmäkooksi on ajateltu Tammisen (1993, 193) mukaan 15–18 lapsen ryhmä. Todellisuudessa vuodesta 1993 lähtien työntekijöiden ja lasten määrää alettiin säädellä suhdeluvuin (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006, 21–22), jotka nykyisen lain puitteissa ovat yksi työntekijä kahdeksaa kolme vuotta täyttäneitä lasta kohden (paitsi osapäiväryhmässä 13 lasta) ja tätä nuorempien lasten osalta yksi työntekijä neljää alle kolmevuotiaasta lasta kohti (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018,

1§). Suhdeluvuissa on kuntakohtaisia eroja, sillä osa kunnista jättäytyi vanhoihin 1:7 mitoitukseen. Nyt opinnäytetyön tekohetkellä varhaiskasvatuslaki lisäksi määrää sen, että yhdessä ryhmässä ei saa olla enempää lapsia kuin kolmen aikuisen verran (7.luku, § 35). Tätä on kierretty niin, että on muodostettu kahden kasvattajan ryhmiä, jotka vuorottelevat samassa tilassa aamupäivän ajan (Aalto 2019; Korkeakivi 2019). Nähtäväksi jää, mitä näille kahden kasvattajan ryhmille tapahtuu uuden varhaiskasvatuslain siirtymäajan jälkeen: työskenteleekö toisaalla opettaja ja hoitaja ja toisaalla hoitaja ja sosionomi, vai muodostuuko kolmen työntekijän ryhmät vaatimukseksi?

### 3.3 Herzbergin motivaatioteoria

Herzbergin motivaatioteoria, toisilta nimiltään kaksifaktoriteoria tai motivaatiohygieniateoria, käsittelee nimestään huolimatta työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä motivaation sijaan. Teoria perustuu yhdysvaltalaisen Frederick Herzbergin, Bernard Mausnerin ja Barbara Bloch Snydermanin tutkimukseen, jossa he selvittivät mitä ihmiset haluavat työltään. Tutkimuksessa kävi ilmi, että työtyytyväisyyteen ja työtyytymättömyyteen vaikuttavat eri tekijät. Kahtiajako ei ole kuitenkaan näin yksinkertainen. Esimerkiksi kun työntekijöiltä kysytään asioita mistä eivät työssään pidä, on yleisin vastaus palkka. Kun kysymys muotoillaan toisin, mitä haluat työltäsi, on palkka-asiat vastausten puolivälissä. Ero johtuu siitä, että työtyytyväisyys ja työtyytymättömyys ovat useiden eri tekijöiden summia ja näistä kerron seuraavaksi. (Herzberg, Mausner & Snyderman 1959, 107, 109, 111, 116.)

Teorian tärkeimmät käsitteet ovat motivaatio- ja hygieniatekijät. Motivaatiotekijät ovat työhön liittyviä ja työtyytyväisyyttä lisääviä tekijöitä. Näitä ovat työstä saatu tunnustus, työ itsessään ja sen saavutukset, ylenemis- ja kehittymismahdollisuudet sekä vastuulliset työtehtävät. Motivaatiotekijöistä kumpuaa ammatillista kasvua ja työniloa. (Herzberg ym. 1959, 113; suomennoksissa käytetty apuna Lämsä & Hautala 2004, 84; Harisalo 2008, 106.)

Siinä missä motivaatiotekijät liittyvät työhön itsessään, niin hygieniatekijät eroavat tästä ja liittyvät työoloihin, siis työympäristöön ja ilmapiiriin. Hygieniatekijöistä aiheutuu työtyytymättömyyttä ja kielteistä asennoitumista. Näitä ovat suhde esimieheen ja työtovereihin, työolosuhteet, työturvallisuus, hallinto ja yrityspolitiikka (organisaation tavoitteet) sekä palkka ja status. (Herzberg ym. 1959, 113; suomennoksissa käytetty apuna Lämsä &



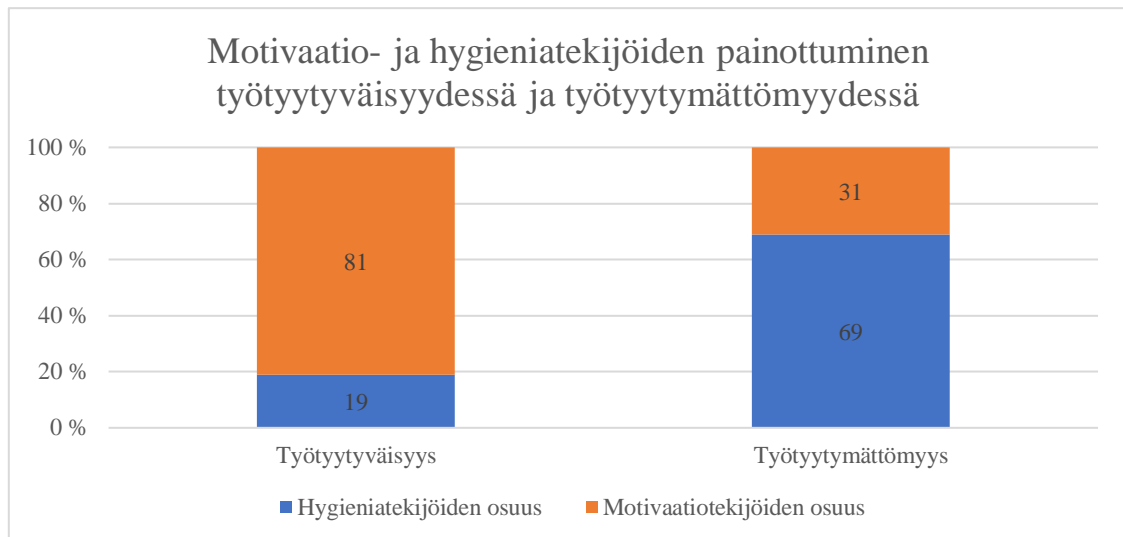
Hautala 2004, 84; Harisalo 2008, 106.) Motivaatio- ja hygieniatekijät olen havainnollistanut taulukkoon 3.

Taulukko 3. Motivaatio- ja hygieniatekijät  
(Herzberg ym. 1959, 81, 113; Harisalo 2008, 106; Lämsä & Hautala 2004, 84).

<b>MOTIVAATIOTEKIJÄT</b>	<b>HYGIENIA TEKIJÄT</b>
eli työhön liittyvät tekijät, jotka lisäävät työtyytyväisyyttä.	eli työympäristöön liittyvät tekijät, jotka lisäävät työtyytymättömyyttä.
<ul style="list-style-type: none"><li>- Työstä saatu tunnustus</li><li>- Työn saavutukset</li><li>- Kehittymismahdollisuudet</li><li>- Ylennys</li><li>- Vastuu</li><li>- Työ itsessään</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hallinto ja yrityspolitiikka</li><li>- Suhde esimieheen</li><li>- Suhde työtovereihin</li><li>- Työolosuhteet</li><li>- Palkka ja status</li><li>- Työturvallisuus</li></ul>

Kuten taulukosta 3 nähdään, niin työtyytyväisyyteen ja työtyytymättömyyteen vaikuttavat eri tekijät. Motivaatiotekijöihin keskittyminen lisää työtyytyväisyyttä. Työtyytymättömyys ei johdu teorian mukaan työstä itsestään, vaan se pääsee syntymään, mikäli hygieniatekijät laskevat alle työntekijän itsensä määrittelemän tason hyväksytystä minimistä. Hygieniatekijöillä onkin vahva subjektiivinen painotus. Hygieniatekijöihin vaikuttaminen parantavassa mielessä ei kuitenkaan johda työtyytyväisyyteen. Sen sijaan ne muuttuvat neutraaleiksi ja näkymättömiksi. Neutraaleiksi koetut hygieniatekijät, siis työympäristöön liittyvät seikat, voivat poistaa työtyytymättömyyttä. Hyvässä työympäristössä työntekijällä on aikaa keskittyä motivaatiotekijöihin. (Herzberg ym. 1959, 111, 113–114, 118; suomenoksessa käytetty apuna Kauhanen 2009, 112.)

Hygieniatekijät hillitsevät myönteistä asennetta, jolloin niihin keskittyminen ja tietoinen parantaminen auttavat vähentämään koettua tyytymättömyyttä (Herzberg 1959, 113). Koska hyvin hoidetut hygieniatekijät ovat merkityksettömiä ja neutraaleja (mt. 1959 111, 113; Kauhanen 2009, 112) niin työtyytyväisyyden vastakohta ei ole työtyytymättömyys, vaan työtyytyväisyyden menetys (Harisalo 2008, 106). Negatiivisesta leimastaan huolimatta myös hygieniatekijät täyttävät työntekijän tarpeita motivaatiotekijöiden ohella. Motivaatiotekijöillä on kuitenkin suurempi painoarvo työtyytyväisyyden näkökulmasta. (Herzberg ym. 1959, 81, 114.) Nämä painotukset ovat nähtävissä kuviossa 5.



Kuvio 5. Motivaatio- ja hygieniatekijöiden painottuminen (Harisalo 2008, 106).

Mitä vähemmän työntekijä kokee työssään motivaatiotekijöitä, sitä paremmaksi hygieniatekijät on koettava (Herzberg ym. 1959, 115). Eli työstään innostunut sietää todennäköisesti paremmin hankalaa esimiestä. Tai varhaiskasvatusmaailmaa ajatellen uutisissa on pyörinyt näkyvästi huonoksi koettu palkkaus: saatu palkankorotus vähentää työtytymättömyyttä vain hetkeksi, sillä työntekijä tottuu korotettuun palkkaansa (Lämsä & Hautala 2004, 84). Paras keino työmotivaation lisäämiseen on työn rikastuttaminen. Eli uudet, aikaisempaa vaativammat työtehtävät motivoivat sekä antavat uusia kokemuksia ja kasvun paikkoja työntekijöille. (Harisalo 2008, 107.)

Herzberin ym. (1959, 113) mukaan optimaalisessa työympäristössä ei ole työtytymättömyyttä, mutta ei myöskään suurta työniloa. Tässä näkyy teorian vanhuus, tai tarkemmin sanottuna syntyajankohta. Työnteon tärkeimmät motiivit teorian ilmestymisen jälkeen ovat muuttuneet. Ennen 1950-lukua syntyneillä näitä olivat palkkaus ja toimeentulo. 1970-luvun jälkeen syntyneillä ne ovat vaihtuneet työhyvinvointiin ja työssä viihtymiseen. Työpaikkaa vaihdetaan, jos vaikutusmahdollisuudet, esimies-alaissuhde ja palautteen anto koetaan huonoksi tai jos työntekijä kokee epäoikeudenmukaisuutta organisaatiotasolla. (Virolainen 2012, 52–53.) Työpaikan vaihtoa ohjaa siis vielä vuosikymmenten jälkeen teoriasta tutut motivaatio- ja hygieniatekijät.

Teorian pohjalta ei ole löydetty suoraa yhteyttä työtytyväisyyden vaikutuksesta työsuoritukseen. On siis mahdotonta sanoa, löytyykö hyvän työsuorituksen takaa työhönsä tyytyväinen työntekijä vai aiheuttaako hyvä työsuoritus tyytyväisyyttä. (Lämsä & Hautala

2004, 84–85.) Empiiristä vahvistusta ei ole tullut myöskään sille, että organisaation tuottavuutta lisäisi työtyytyväisyys. Teoria on suosittu, vaikka sitä on kritisoitu liiasta yksinkertaistamisesta. (Harisalo 2008, 108.)

### **3.3.1 Lastentarhanopettajan ammatin motivaatiotekijät**

#### **Työstä saatu tunnustus**

Työstä saatu tunnustus on varhaiskasvatuskontekstissa rinnastettavissa arvostukseen. Lastentarhanopettajilla arvostusta koetaan työyhteisön sisällä ja asiakkaiden taholta. Se on myös ammatillista ylpeyttä, jossa on tärkeää esimerkiksi saavuttaa asettamansa työtavoitteet. (vrt. Rauramo 2012, 123.) Nämä eivät kuitenkaan poista tarvetta suurempaan arvostuksen tunteeseen, jonka kokemus lastentarhanopettajilta puuttuu (Keskinen 1999, 7; Tamminen 1995, 100–101; Laine ym. 2010, 117, 126). Läpi varhaiskasvatuksen ammatillisen historian ajan on kuultu kyseenalaistamista siitä, missä menee teoreettisen koulutuksessa saadun tiedon ja yleistiedon ja -taidon raja (Kinos & Palonen 2012, 240; Kinos 1997, 264–265). Tämän ajattelun mukaan ei ole yllätys, että jo 1900-luvun alkupuolella yksityisissä päiväkodeissa on työskennellyt muita työntekijöitä kuin lastentarhanopettajia, vaikka heitä olisi ollut saatavilla (Hänninen & Valli 1986, 128). Nyt kun uusi varhaiskasvatuslaki eriyttää ammattinimikkeet koulutusta vastaaviksi, on mielenkiintoista nähdä, suojataanko opettajan ammattinimike vain muodollisen koulutuksen käyneille, kuten terveydenhoitoalalla on (ks. Lapinoja & Heikkinen 2006, 147).

Kokemus arvostuksen puutteesta aiheuttaa työtytymättömyyttä (Tamminen 1995, 100–101). Kyseessä ei ole mikään vähäpätöinen asia, sillä koetulla arvostuksen tunteella on positiivinen yhteys työssäolovuosiin (Lipponen, Hirvensalo & Ilmanen 2017, 101). Siinä missä Laineen ym. (2010, 117, 126) tutkimuksessa lastentarhanopettajien kokemus arvostuksesta oli laskeva, niin lastenhoitajien kokemus on päinvastainen. Eikä ihme: koulutukseltaan ja palkaltaan erilaisten lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työtehtävät ovat lähentyneet toisiaan (Keskinen 1999, 7). Tämä on hyvä olla tiedossa, sillä osassa julkaisuja vastauksia on eritelty vain päivähoitona, vaikka lastentarhanopettajat ovat vähemmistönä. Sosionomitaustaisista lastentarhanopettajista vain viidesosa (19 %) koki, että työtä arvostetaan ja siinä on laskua aikaisempien vuosien selvityksiin (Landgrén & Pesonen 2014, 23–24, 27–28; 2017, 38). Johtajalta ja lasten vanhemmilta saatu arvostus on tärkeässä asemassa (McDonald ym. 2018, 663). Myös työn kohteena olevilta lapsilta on odotettavissa välitöntä reaktiota omasta toiminnasta ja siksi esimerkiksi lapselta saatu halaus koetaan palkitsevana (Tuukkanen 2013, 19–20).

Motivaatiota ruokkii palaute hyvin tehdystä työstä, ja tässä johtajalla on iso merkitys (Liukkonen, Jaakkola & Kataja 2006, 78–79). Kehityskeskustelut ovat mitä parhaimmat paikat henkilökohtaiselle palautteen saamiselle ja mahdollisen urakehityksen ja vastuualueiden suunnitteluun. Palautteen näkökulmasta ei ole kuitenkaan riittävää, jos sitä saa vain 1–2 kertaa vuodessa kehityskeskustelussa. (Luoma ym. 2004, 80–83, 103.) Neljäsosa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä ei ole saanut esimieheltään palautetta työstään (Pekkarinen 2018, 60). Työyhteisöihin pitäisin saada juurrutettua työntekijöiden välinen palaute, jota esimerkiksi Venninen (2005, 290, 295) pitää tärkeänä. Palautetta työstä saadaan pääasiassa perheiltä ja lapsilta (Laine ym. 2010, 126) mikä on outoa, sillä palaute nähdään aineettoman palkitsemisen muotona (Handolin 2013, 103–104).

### **Ylennys, kehittymismahdollisuudet ja vastuu**

Varhaiskasvatus on ala, jossa etenemismahdollisuudet ovat heikot (McDonald ym. 2018, 647). Lastentarhanopettajina työskentelevistä sosionomeista uralla etenemiseen uskoi 48 %, mutta ei välttämättä kuitenkaan nykyisellä työpaikalla (Landgrén & Pesonen 2017, 27). Tämä selittynee helposti sillä, että johtajien avoimia työpaikkoja on harvemmassa kuin lastentarhanopettajilla. Ylennys voi olla lisäksi myös uusi vastuualue tai varajohtajuus, eli kyseisestä selvityksestä jää epäselväksi mitä vastaajat ovat ajatelleet. On lisäksi vielä huomioitava, että nykyinen varhaiskasvatuslaki sulkee tulevaisuudessa sosionomit pois päiväkodin johtajan viroista. Ylennysmahdollisuuden puute voi myös olla syy, miksi sosionomitaustaiset lastentarhanopettajat vaihtavat alaa induktiovaiheen jälkeen (kuviot 4).

Työntekijät saavat sovitusti osallistua työnantajan järjestämiin koulutuksiin ja Luoma ym. (2004, 37) kutsuu niitä palkitsemiseksi. Varhaiskasvatuksessa koulutuksiin lähtö ei kuitenkaan ole itsestään selvää toimimattomaksi koetun sijaisjärjestelyn takia (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 20). Päiväkodeissa työntekijöille on nimetty omat vastualueensa ja siihen liittyviin koulutuksiin osallistuminen on suotavaa.

Kokeneelle työntekijälle vastuu voi olla myös esimerkiksi nuoremman kollegan mentoimintia (Luoma ym. 2004, 77, 101; Leskelä 2006, 164.) Tämä on vaitiolovelvollisuuden näkökulmasta katsottuna hyvä asia, jottei työpaikan luottamukselliset asiat pääse leviämään (Riihonen 2013, 89). Mentoroinnista hyötyy myös mentoroitava ammatillisen kehittymisen, työtyytyväisyyden, stressin vähentymisen ja uratulevaisuuden selkiytymisen kautta. Mentoroinnissa on kuitenkin huomattu sen kaksijakoisuus. Se voimaannuttaa joko positiivisesti tai uhmakkaasti. Positiivisessa voimaantumisessa syntyy yhteenkuuluvuuden tunne ja uhmakkaassa voimaantumisessa herää ristiriitaa oman ja työyhteisön

näkemyksen välille. Ristiriidassa olevat näkemyserot saattavat olla työpaikan vaihtoprosessin käynnistävä tekijä. (Leskelä 2006, 174–176, 183–184, 188.) Jääkö työpaikoille ne Karilan (1997) mainitsevat sopeutajat?

### **Työ itsessään & työn saavutukset**

Työtyytyväisyyden näkökulmasta työ itsessään on tärkeässä asemassa (Smerek & Peterson 2006, 229, 248). Näin on myös varhaiskasvatuksessa. Perustyötä varhaiskasvatuksessa pidetään itsessään vastuullisena (Keskinen 1990, 204–205). Ammattiylpeys on vahva, ja valtaosa (94 %) pitää työtään tärkeänä (Laine ym. 2010, 116). Sillä on yhteys sisäiseen motivaatioon monipuolisen työnkuvan lisäksi (Keskinen 1990, 29, 204–205). Perhon ja Korhosen (2013, 23–24) pitkittäistutkimuksessa lapset on nimetty hyvin vahvaksi motivaatiotekijäksi lastentarhanopettajan työhön. Myös Ylitapio-Mäntylän ym. (2012) tutkimus sekä Kankare (1997, 126) ovat samoilla linjoilla. Asioilla on tapana olla kaksi puolta ja samanaikaisesti Väestöliiton kartoituksessa lapset olivat omalta osaltaan osasyllisiä henkilökunnan ”kielteisiin tuntemuksiin”. Lasten käytöstä tai olemuksesta oli tyytety seuraavasti: aggressiivisuus, tottelemattomuus ja välinpitämättömyys sääntöjä kohtaan, huomionhakuiset, äänekkäät tai vetäytyvät lapset (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–36). Samoin Perhon ja Korhosen (2013, 23) tutkimuksessa arat, vetäytyvät passiiviset, siis lapsen olemukseen liittyvät seikat, koettiin pieninä kuormitustekijöinä. Lasten huono käytös oli vain pieneksi kuormitustekijäksi arvosteltu.

Se mikä lapsiin liittyvää tutkimustulosta yhdistää, on lasten ikä. Haasteelliset tunteet kohdistuivat useimmiten 5–6-vuotiaisiin lapsiin ollen kuitenkin samalla se ikäryhmä, jonka kanssa eniten haluttiin työskennellä (Rotkirch 2013, 11–13). Samansuuntaisen tutkimustuloksen palkitsevimasta ikäryhmästä (3–6-vuotiaat) ovat saaneet Ylitapio-Mäntylä ym. (2012, 467). Sillä ei ollut puolestaan merkitystä, oliko työntekijä itse voinut vaikuttaa ryhmään, jossa työskentelee (Rotkirch 2013, 11–13). Tähän löytynee vastaus yli kolmevuotiaiden lasten suhdeluvuista.

Lapset ovat työn parhaus (Kankare 1997, 126; Tamminen 1995, 157). Kutsumuksella on suuri merkitys työssäjaksamisen kannalta (Lindén 2010, 83). Lapsista saa voimaa arkeen ja työ palkitsee tekijänsä. Työstä nautitaan silloin kun lapsetkin viihtyvät ja oma työ on muuttunut näkyväksi. (Tuukkanen 2013, 19–20.) Lastentarhanopettajien työtyytyväisyyttä lisää työn monipuolisuus sekä työpaikan varmuus (Tamminen 1995, 157). Mielekäs työ ei kuormita työntekijäänsä liikaa tai liian vähän. Sopivan suuri vastuu ja työtahti tekevät työstä mielekkään tuntuksen. (Antila 2006, 61, 69.)

Kaikista opettajista työstään innostuneita on 67 %, joka on hieman yli suomalaisen työelämän keskiarvon. Kun tarkasteluun otetaan varhaiskasvatuksen opettajat, niin työhönsä tyytyväisiä opettajia on 69 % ja se on alle suomalaisen työelämän keskiarvon. Työtyytymättömyyttä puolestaan on 11 %, eli hieman vähemmän kuin muilla opettajilla poislukien kansanopistot. (Länsikallio ym. 2018, 26.) Sosionomikoulutuksen saaneista lastentarhanopettajista valtaosa (92 %) pitää työtään mielenkiintoisena ja se tukee työmotivaation ylläpitoa. Tässä on pientä laskua aiemmasta selvityksestä (97 %). Työtä pitää sopivan haasteellisenä 85 % vastaajista. Samanaikaisesti 40 % vastaajista koki, että työtä on liikaa ja se on henkisesti kuormittavaa 31 %. (Landgrén & Pesonen 2017, 26–27; 2014, 23–37.) Henkinen kuormittavuus voi johtaa erityisesti noviisiopettajilla myötätuntopumukseen (Koivunen 2009, 131–132). Lastentarhanopettajilla kiire on koettu rästustekijäksi jo lähes kolmekymmentä vuotta sitten (Keskinen 1990, 204–205).

### **3.3.2 Lastentarhanopettajan ammatin hygieniatekijät**

#### **Hallinto ja yrityspolitiikka, esimies ja työyhteisö**

Varhaiskasvatuksessa hallinnon tehtäviin kuuluu opettajien pedagogiikan ja puitteiden kehittäminen (Keskinen & Lounassalo 2001, 241). Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi pedagogiikkaan keskittyvinä kokouksina sekä erilaisten materiaalien helppoa saatavuutta, kuten kieli- ja musiikkikärryjä, jotka liikkuvat päiväkodista toiseen.

Työperäisten kuormitustekijöiden taustoja on löydettävissä heikosta johtajuudesta ja kuntatason säästötoimenpiteistä (Oulasmaa & Riihonen 2013, 6, 95). Yksittäisen työntekijän näkökulmasta hyväksi koettu suhde omaan esimieheen työhyvinvoinnin kannalta on tärkeä (McDonald ym. 2018, 647; Larjovuori, Manka, & Nuutinen 2015). Heti alkuun hyväksi koettu esimiessuhde sitouttaa nuoria työntekijöitä työyhteisöönsä. Tälle suhteelle on ominaista kuherruskuukausimaisuus, eli alkukuukausien jälkeen kokemus suhteen toimivuudesta laskee hieman. (Jokisaari ym. 2011, 11.) Yli puolet nuorista opettajista luottaa johdon päätöksentekoon, mutta eläkeikää lähestyessä osuus laskee joka neljänteen (Länsikallio ym. 2018, 22).

Se, kuinka mielekkäänä työtä pidetään, liittyy vahvasti työpaikan toimintaan, mikä puolestaan on johtajakysymys. Johtajalla on mahdollisuus vaikuttaa muun muassa työpaikan ilmapiiriin, työnjakoon ja epäreilouden tai reilouden kokemuksiin. (Antila 2006, 52; Länsikallio & Ilves 2016 12–14; Jokinen ym. 2012, 31; Oulasmaa & Saloheimo 2013, 79–81; Työturvallisuuskeskus 2010, 14.) Esimies ei kuitenkaan työskentele yksin, vaan

menestynyt päiväkotikiitos vaatii hyvän johtajan lisäksi työntekijöidensä tukea (Työturvallisuuskeskus 2010, 14). Myös käydyt kehityskeskustelut esimiehen kanssa koetaan tärkeiksi (Länsikallio & Ilves 2016, 16; Laine ym. 2010, 92–93, 126). Valitettavasti myös johtajia vaivaa resurssipula, kun esimiehillä ei ole aika hoitaa henkilöstöjohtamista niin hyvin kuin pitäisi, koska heillä on enemmän kuin yksi talo vastuulla (Oulasmaa & Saloheimo 2013, 79–81). Esimerkiksi opetusaloilla kehityskeskusteluja on käynyt esimiehensä kanssa vain 73 % työvoimasta (Länsikallio ym. 2018, 22). Työhyvinvointiin kannattaa kuitenkin kiinnittää huomiota: työyhteisöt, joissa siihen on panostettu, on vähemmän henkilöstön vaihdoksia (Virolainen 2012, 53). Työssä ja alalla pysymistä edesauttaa työnantajan kautta myös työkykyä ylläpitävä toiminta (tyky-toiminta), koulutus, yhteiset illanvietot sekä kuntoutus (kuten Aslak, ei kuitenkaan induktiovaihe kohderyhmänä). (Riihonen 2013, 90–91.) Näiden lisäksi on tärkeää, että henkilöstö tulee kuulluksi, erityisesti muutostilanteissa, mutta arviot siitä ovat olleet heikot (Karila & Kupila 2010, 36).

Henkilökohtaiseen työviihtyvyyteen vaikuttaa työntekijän oma hyvinvointi, ammattikuntaan samaistuminen ja työyhteisön toimivuus (Keskinen 1995, 67). Tiimityötä tehdessä työntekijöillä voi olla näkemyseroja kasvatuksen suhteen, jotka voivat muotoutua työn pieniksi kuormitustekijöiksi (Perho & Korhonen 2013, 23). Päiväkotia on pidetty nais-työyhteisönä, jolle on ollut ominaista kilpailu ja naisten väliset ristiriidat (Tamminen 1995, 163). Ei siis ole ihme, että Karila ja Nummenmaa (2001, 69, 75, 145) ovat todenneet työorientaation päiväkodissa olevan enemmän yksilöllisempää kuin yhteistoiminnallista. Kun näin on, niin moniammatillinen tiimityö johon useat koulutukset antavat mahdollisuuden, ei silloin toimi niin kuin pitäisi. Yksilölliseen orientaatioon liittyy erilaiset tulkinnat työstä, sekä erillisyyden ja yksinäisyyden kokemukset. Näkyykö tässä koulutuksen kirjon tuoma varjopuoli? Onko liian moninainen koulutus tehnyt työstä yksilötyötä, kun työnkuvia ei ole riittävän hyvin avattu?

### **Työolosuhteet: suuret lapsiryhmät ja henkilökuntapula**

Opetus- ja kasvatusalalla ylikuormitusta aiheuttavat liian suuret lapsiryhmät yhdistettynä henkilöstöpulaan (Tamminen 1995, 100–101). Työoloja kuvataan haastaviksi (McDonald ym. 2018, 647). Ryhmiin on integroitu erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja lasten yksilöllisyys tulisi osata huomioida entistä paremmin (Mikkola & Nivalainen 2009, 84; Työturvallisuuskeskus 2010, 16). Perhon ja Korhosen (2013, 23–24) tutkimukseen osallistuneilla lastentarhanopettajilla työn sisältötekijöistä kuormitti suuret ja vaikeat ryhmät. Vaikka suurten ryhmäkoiden haitat tunnetaan alan ammattilaisten keskuudessa, ja kirjaimellisesti ”joukossa tyhmyys tiivistyy” (Rusanen 2011, 233), niin siitä huolimatta päiväkodin aikuinen-lapsi suhdelukuja on nostettu suuremmaksi edellisen hallituskauden

aikana yli kolmevuotiaiden lasten osalta. Osa kunnista on kuitenkin päättänyt pysyä vanhassa 1:7 mitoituksessa. Vaikka laskennallisesti aikuisia ja lapsia olisi paikalla oikean suhteen mukaisesti, niin joku lapsista saattaa olla niin työllistävä, että hän tarvitsee yhden työntekijän jatkuvaa huomiota ja läsnäoloa koko ajan. Tällöin muut työntekijälle ”lasketut” lapset siirtyvät toisille työntekijöille. (Riihonen & Tuukkanen 2013, 73–74.)

Ryhmäkokoo vaikuttaa automaattisesti työntekijän ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen (Rusanen 2011, 232). Maltillisemmat ryhmäkoot näkyisivät työntekijän työssä jaksamisessa, kun haastavat mutta myös ”tavalliset” lapset saisivat enemmän aikaa. Rusanen (2011, 237) onkin laskenut, että varhaiskasvatuksessa

”yksittäistä lasta kohden aikuisen aikaa on joitain minuutteja tunnissa. Jos koko päivähoiton tosiasialliset käytännöt – ryhmän ohjaus, keskustelut työntekijöiden ja vanhempien kanssa, suunnittelu, nukkuminen ja siirtymiset tilanteesta toiseen – otetaan huomioon, saattaa aikuisen aika yksittäistä lasta kohden kuitua muutama minuutti päivässä.”

Kuinka paljon yksilöllistä varhaiskasvatusta näillä resursseilla on mahdollista tarjota?

Varhaiskasvatuksessa päivittäinen työ on osaltaan puhdasta matematiikkaa, kun seurataan suhdelukuja ja käyttö- ja täyttöasteiden toteutumista. Tarvittaessa työntekijöitä siirrellään kuin pelinappuloita ryhmästä tai päiväkodista toiseen. Muutoksista johtuen myös työvuorot vaihtuvat usein. Joustajana ovat useimmiten aina samat henkilöt. Muutoksesta johtuen työtä ei voi tehdä niin hyvin, kuin oma ammattitaito ja -etiikka sallisivat. (Riihonen & Tuukkanen 2013, 64, 67–69.) Tai sitten tuen puutteessa ei edes osata tehdä. Perhonen (2009, 234) luokanopettajia koskevassa pitkittäistutkimuksessa ilmenee, että opettajien työuupumus johtuu tilanteista, joissa työn vaatimukset ylittävät omat voimavarat. Työuupumusta ehkäisee opetustaito. Ratkaisu voisi olla mentorointi, josta on saatu hyviä kokemuksia lastentarhanopettajien keskuudessa (Työturvallisuuskeskus 2010, 14; Geeraerts ym. 2015, 358–359; Heikkinen ym. 2008, 117–118; Onnismäki ym. 2015, 205).

Myös henkilökuntapula kuormittaa työntekijöitä. Pulaa on vakinaisista, sekä pitkä että lyhytaikaisista sijaisista (Mikkola ja Nivalainen 2009, 84; Vuolle & Ilves 2007). Päiväkodissa voi olla myös sijaiskielto lyhyisiin sijaisuuksiin (Puustinen 2017). Kunnallisten päiväkotien ylivoimainen syy ”hankalien tunteiden” aiheuttajaksi oli resurssipula, kuten liian vähäinen henkilöstömäärä, erityisesti 3–5-vuotiaiden ryhmässä. (Rotkirch 2013, 14–15.) Koska päiväkodin aikuinen-lapsi suhdelukuja tarkastellaan talokohtaisesti, sijaista ei välttämättä saada tilata. Sijaisten perehdytys päiväksi vie lisäksi paljon aikaa ja energiaa. (Riihonen & Tuukkanen 2013, 69–70.)



Työ koetaan mielekkääksi silloin, kun tiimityöskentely toimii ja työpaikan ilmapiiri on hyvä (Tuukkanen 2013, 19–20). Huonossa työilmapiirissä työhön liittyvät haasteet koetaan ongelmallisemmaksi kuin jos ilmapiiri olisi hyvä. Esimerkiksi omaan työkykyarvioon vaikuttaa selvästi työpaikan sisäiset suhteet, sillä kiusatut tai epäasiallista kohtelua kokeneet arvioivat työkykynsä muita pienemmäksi. (Länsikallio & Ilves 2016, 20–22.) Ilmapiiri on niin sanottu ”sateenvarjokäsite”, jonka alle nivoutuu monta tekijää. Osa näistä tekijöistä on sellaisia, joihin työntekijät voivat itse vaikuttaa. Näitä ovat osavastuu työpaikan tunnelmasta, omat teot ja sanat miellyttävän työympäristön rakentamisessa (esimerkiksi kannustaminen, kiittäminen, avun tarjoaminen, ystävällisyys, huomaavaisuus ja rakentava keskustelu). Hyvä ilmapiiri vaatii myönteisiä tekoja tai sanoja kolme kertaa enemmän kuin kielteisiä. Olisi lisäksi hyvä muistaa, että negatiivinen asenne tarttuu. (Oulasmaa & Saloheimo 2013, 81–83; Rotkirch 2013, 16–17; Riihonen & Tuukkanen 2013, 73.) Mitä parempi ilmapiiri, sitä motivoituneempaa henkilökunta on. Oulasmaan ja Saloheimon (2013, 79) mukaan työyhteisön merkitystä ei voi vähätellä, koska sillä on suuri merkitys työssä viihtyvyyteen ja työssä jaksamiseen. Työpaikan ilmapiiri, on se sitten myönteinen tai kielteinen, heijastuu lapsin.

## **Palkka**

Lastentarhanopettajan palkka koetaan pieneksi ja siitä muodostuu vahva kuormitustekijä (Perho & Korhonen 2013, 24–25; Tamminen 1995, 100–101; Landgrén & Pesonen 2014, 37). Perusteluja löytyy esimerkiksi muihin aloihin verratessa, jossa lastentarhanopettajan palkkaus sijoittuu matalammaksi. Kunta-alan työntekijän mediaanipalkka on 2 780 euroa ja keskiarvopalkka 3 049 (Suomen virallinen tilasto 2018). Aloittavan lastentarhanopettajan palkka Helsingissä on opinnäytetyön viimeistelyhetkellä 2 568,16 euroa. Tässä on kuntakohtaisia eroja jo pelkästään pääkaupunkiseudulla johtuen vuoden 2019 kuntakohtaisista palkankorotuksista, jotka saatiin Ei leikkirahaa -kansanliikkeen perustamisen myötä. Myös kilpailukyky sopimus, eli kiky nosti työaika 30 minuuttia viikossa ja pienensi lomarahaa 30 % (Suomen virallinen tilasto 2018).

Kunta-alalla palkkaus on tekijä, jossa noudatetaan tiettyä taulukkoa (lastentarhanopettajilla KVTES) ja siinä liikkuminen työntekijän eduksi on melko pieni (Virolainen 2012, 188). Oikeudenmukaiseksi koettu palkkaus olisi kuitenkin tärkeä motivaatiolähde työhön. Palkan ja arvostuksen ajatellaan kulkevan käsikädessä, joka varhaiskasvatuksessa alhaiseksi mielletään. (Riihonen 2013, 91.) Pienen palkan taustalla on historiaa tarkastelemalla nimettävissä hoivan korostaminen ja mielikuva lapsenliikkana toimimisesta (Kinos & Palonen 2012, 240; Ackerman 2006, 97–98). Ehkäpä nyt uuden varhaiskasvatus-

lain myötä osana koululaitoksen alimpana portaana tähän on tulossa muutosta. Paremmaksi korjattu palkkaus voisi olla ratkaisu lastentarhanopettajapulaan (Oulasmaa & Riihonen 2013, 94).

Sosionomitaustaisista lastentarhanopettajista alanvaihtoa palkan vuoksi harkitsee 14 %, 12 % on epävarmoja ja loput 74 % ei vaihtaisi (Landgrén & Pesonen 2017, 32). Tämä on mielenkiintoinen yhtälö, vaikka sosionomit voivat työllistyä muihin alansa töihin. Toisaalta tämä on yhtenevä vanhaan tietoon, jossa Soininen (1993, 104) huomauttaa, että lastentarhanopettajat eivät miellä palkkausta tai arvostusta tärkeäksi seikaksi alalle hakeutumisen näkökulmasta. Kutsumuksen osuus työtä tehdessä siis korostuu ja se antaa tässä työssä esitellyn Antilan paradoksin jatkua. Myös Räisäsen (1996, 114) havainto luokanopettajista tukee tätä samaa: ne jotka etsivät työstään sisäisiä palkkioita eivät pidä palkkaansa huonona.

Kuukausipalkan lisäksi henkilökuntaa voi palkita mahdollisilla erikois- ja tulospalkkioilla (Luoma ym. 2004, 37). Tulospalkkauksen on ajateltu parantavan työntekijöiden välistä yhteistyötä, sitouttavan työntekijät sen tavoitteisiin (Luoma ym. 2004, 51; Rauramo 2012, 138). Valitettavasti rahan tiedetään olevan huono motivaattori työtytyttömyyden korjauksessa pitkällä aikavälillä (Ojala & Ahonen 2003, 182). Se voidaan myös mieltää arvostuksen mittariksi, jos muita palkitsemisen muotoja ole (Luoma ym. 2004, 58, 91). Varhaiskasvatuksen työntekijöistä vain neljännes on sitä mieltä, että hyvin tehdystä työstä palkitaan (Pekkarinen 2018, 61). Ulkoinen palkkio koetaan tehokkaana työtyytyväisyyden lisääjänä (Cheng, Chen & Hwa 2011, 131).

## **Status**

Lastentarhanopettajan status, eli asema on työyhteisöissä työntekijän roolissa. Lastentarhanopettajat työskentelevät tiimissä, jossa muut ovat pääasiassa lastenhoitajia. Lastenhoitajat valmistuvat toisen asteen oppilaitoksista lähihoitajiksi ja se on sosiaali- ja terveysalan tutkinto. Arjessa koulutustaustat ovat olleet pitkään lähes unohduksissa, sillä työtehtävät eivät ole noudattaneet koulutusta vaan tehtyä työvuoroa (Karila & Nummenmaa 2001, 39–40). Toisen asteen koulutuksella on tehty samaa työtä mitä korkeakoulutettu opettaja on tehnyt. Se on vähentänyt ammattiryhmien välistä hierarkiaa, mutta samalla on ollut epäselvyyksiä eri ammattiryhmien velvollisuuksista ja vastuista (Karila & Kupila 2010, 38).

Lastentarhanopettajien ja -hoitajien osaamisvahvuuksissa on koulutuksista johtuvia eroja (Karila ja Nummenmaa 2001, 56) ja siksi on hienoa, että uusi varhaiskasvatuslaki

muun muassa velvoitti lasten varhaiskasvatussuunnitelmat lastentarhanopettajan tehtäväksi. Muutos ei ole ollut kentällä helppo. Tämä siirto on omien havaintojeni mukaan aiheuttanut ammattikunnasta riippuen joko kateuden tai oikeudenmukaisuuden tunteita. Tämä on myös syy sille, että eri ammattikuntien työnkuvat tulee avata tarkasti, koska muuten ne muuttuvat toisen ryhmän normaalista työtehtävästä joidenkin etuoikeudeksi (Karila & Nummenmaa 2001, 86–87; Karila & Kupila 2010, 38).

Lastentarhanopettajien työsopimus KVTES ohjeistaa lastentarhanopettajille lapsiryhmän ulkopuolista suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaikaa, (SAK-aikaa) 13 % työajasta, eli viikoittain noin viisi tuntia. Tämän lisäksi tulee olla riittävä määrä moniammatillisia tapaamisia ja aikaa tavata vanhempia. (KVTES 2018–2019.) Osassa työpaikoissa SAK-aika toteutuu lähes poikkeuksetta, osassa on paljon petrattavaa. Havaintojen mukaan toteutuminen on paljon yksikön johtajasta riippuvainen. Johtajasta on myös riippuvainen lastentarhanopettajan asema: osassa taloissa lastentarhanopettajat eivät tee niin sanottuja äärivuoroja pedagogisella perusteella, kun lapsia on silloin vähiten paikalla. Myös lastentarhanopettajan työajankäytössä on talokohtaisia eroja: toisaalla opettaja ei mene valvomaan päiväunihetkeä, opettaja on aina läsnä kokouksessa tai opettaja ei siirry ryhmästä tai talosta toiseen paikkaamaan henkilökuntapulaa. Empiiriset tutkimustulokset uupuvat näistä kentän havainnoista, mutta ehkäpä yllä kuvatut työpaikat onnistuvat sitouttamaan lastentarhanopettajia työhönsä paremmin.

### **Työturvallisuus**

Työturvallisuuslain (738/2002) keskiössä on työntekijä, jolla on oikeus säilyttää nykyinen työkykynsä. Työympäristön ja työolosuhteiden on oltava työntekijälle suotuisat ja työtaturmiin ja ammattitauteihin tulee kiinnittää huomiota ennaltaehkäisevästi.

Opettajien työ on äänen tuottamisen kannalta vaativaa. Ulkona ääni on saatava kuuluviin vaihtelevassa säässä ja lämpötilassa. Sisätiloissa ilmanlaatu voi olla huono ja ympäristö on meluisa. (Ilomäki 2008, 17, 76; Sala 2006, 94, 96.) Pitkällä aikavälillä puhuminen melussa rasittaa ääntä. Liiallinen äänirasitus puolestaan lisää riskiä äänihuulten sairauksiin, jotka täyttävät ammattitautien kriteerit. Opettajien äänihäiriöt ovat yleisiä ja vuonna 2005 niitä oli joka viidennellä. (Sala 2006, 94, 96, 98–99.) Melusta kärsivät sekä työntekijät että lapset (Cacciatore ym. 2013, 36; Keskinen 1999, 7–8). Ongelmaan ei ole onnistuttu keksimään ratkaisua, sillä jo Keskinen väitöskirjan tutkimustuloksissa (1990, 165, 204–205) lähes kolmekymmentä vuotta sitten melu koettiin kuormitustekijäksi. Lasten lisääminen ei kuitenkaan ole lääke siihen, päinvastoin. Melua voi yrittää vähentää esimerkiksi liikennevalovärikoodein tai panostamalla rakennusten melua vähentäviin

materiaaleihin. Pahimmillaan melu voi johtaa pysyvään kuulovaurioon. (Fagerström, Koivikko & Rauramo 2016, 32–33.)

Sisäilmaongelmia on yli kolmasosissa opettajien työpaikoissa, useammin kouluissa kuin päiväkodeissa. Tästä huolimatta lastentarhanopettajat sairastuvat sisäilmasta herkemmin. (Länsikallio & Ilves 2016, 23.) Päiväkotirakennukset ovat vanhoja ja viidennessä mielessä työpaikkansa olevan terveydelle epäsuotuisa (Pekkarinen 2018, 30–31). Sisäilmaongelmat ennen vakavia ammattitautidiagnoseja ovat jo syy itsessään vaihtaa työpaikkaa (Landgrén & Pesonen 2014, 37).

Työturvallisuuteen kuuluu myös työpaikkakiusaamisen nollatoleranssi (Rauramo 2012, 86–89). Kuitenkin varhaiskasvatuksessa työskentelevistä opettajista melkein joka kolmas (30–31 %) on kokenut kiusaamista (Pekkarinen 2018, 55; Länsikallio ym. 2018, 12). Kiusaaja on yleisimmin työtoveri, mutta aivan yhtä hyvin se voi olla lapsen huoltaja, lapsi tai esimies. Myös koetun väkivallan määrä on kasvanut ja sen aiheuttajana on usein lapset. (Länsikallio ym. 2018, 13, 16.) Varhaiskasvatuksessa työskentelevistä joka viides on kokenut työssään väkivaltaa tai sen uhkaa (Pekkarinen 2018, 53–54). Kiusatut tai asiatonta kohtelua kokeneet ovat tyytymättömiä esimiestoimintaan, ja se peilautuu koko työn sisältöön (Länsikallio ym. 2018, 12).

Työturvallisuuteen vaikuttaa yllämainittujen lisäksi olennaisena osana työergonomia. Yllättäen sen näkökulma on jäänyt tutkimuksissa paitsioon. Perustyöhön pienten ihmisten kanssa kuuluu päivittäiset nostelut ja työskentely lähellä lattiatasoa (Koivunen 2009, 131). Toki kalusteita on vaihdettu pienten huonekaluista normaalimitoituksiin ja yleistymässä ovat pyörillä liikkuvat satulatuolit. Induktiovaiheen näkökulmasta ajateltuna työergonomia on ehkä kuitenkin yksi pienimmistä murheista ja näihin asioihin alkaa kiinnittämään huomiota vasta ensimmäisten ”kremppojen” ilmaannuttua.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Työpaikan- ja alanvaihtosuunnitelmat ovat yleisiä lastentarhanopettajien keskuudessa. Uusia opettajia ei saada päiväkotiryhmiin ja ala kärsii henkilökuntapulasta. Tutkimuksessani pyrin selvittämään ja ymmärtämään niitä syitä, mitkä liittyvät siihen, että alalle joko jäädään tai siltä hakeudutaan pois. Mikäli alalta hakeutumisen syyt ovat jotain muuta kuin huonoksi koettu palkkaus, niin asialle voidaan työpaikan sisällä vaikuttaa. Myönteisiä kokemuksia kannattaa vahvistaa, jotta työn hyvät puolet voittavat huonommaksi koetut asiat. Tutkimuksessa pyrin lisäksi selvittämään, että näkyykö näissä syissä vastaajan koulutustausta (yliopisto tai ammattikorkeakoulu). Rajaavaksi tekijäksi tulee maksimissaan viiden vuoden työkokemus opettajan tehtävistä, jotta työuran induktiovaihetta voidaan tarkastella. Tämän lisäksi vastauksia analysoidaan Herzbergin motivaatioteorian näkökulmasta. Asettamani hypoteesit alanvaihtoherkkyyksistä molemmille koulutustaus- toille juontaa juurensa Onnismaan ym. (2013) tutkimustulokseen, jossa induktiovaiheen jälkeen sosionomien lähtöhalukkuus lisääntyy ja kasvatustieteellisen koulutuksen saaneilla laskee. Hypoteesit ovat sosionomien koulutus mahdollistaa muut työmahdollisuudet ja sitä hyödynnetään sekä lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilla vastauksissa näkyä iäkkäämpänä vastaanotettu opiskelupaikka ja sen vuoksi siinä pysyminen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat

1. Miksi noviisilastentarhanopettajat harkitsevat varhaiskasvatusyksikön- tai alanvaihtoa?
2. Mitkä asiat varhaiskasvatuksessa sitouttavat noviisilastentarhanopettajia?

Tutkimuskysymykset eivät säilyneet muuttumattomana prosessin aikana. Ne muovautuivat hieman sanavalintojen myötä siten, että itse kysymyksen tarkoitus säilyi samana. Toisaalta yksi kysymyksistä poistui (koulutusten näyttäytyminen vastauksissa), koska uusi alaluku olisi vain toistanut aikaisempaa tekstiä. Koulutusten näyttäytyminen on siis sisällytetty analyysi- ja tulkintaosioon, jotta se noudattelisi samaa kaavaa kuin muu työ. Samasta syystä analyysiosio alkaa koulutuskokemusten kuvailuilla, vaikka se ei tutkimuskysymys ollutkaan.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Työ alkoi perehtymällä huolellisesti tutkimuksiin ja kirjallisuuteen lastentarhanopettajan-koulutuksesta, työhyvinvoinnista, alanvaihtosuunnitelmista ja Herzbergin motivaatioteoriasta. Näiden pohjalta loin laajahkon tutkimussuunnitelman ja e-lomakkeen, jonka pilotoitin graduseminaarissa. Koin tämän hyödylliseksi, sillä sen ansiosta sain aika-arvion vastaamiselle ja osasin hienosäätää kysymyksiä niin, että ne varmasti tulivat siihen muotoon, että vastaaja ymmärtää kysymyksen tarkoittamallani tavalla (Lotti 2001, 145–146). E-lomake tuli aineistonkeruumenetelmäksi siksi, koska halusin vastaukset nopeasti itselleni. Halusin myös kuormittaa vastaajia mahdollisimman vähän arjen kiireellisyyden tunteen. (Evans & Mathur 2005, 197; Valli & Perkkilä 2018, 118.) E-lomaketta puolsi myös aikaisempia opinnäytetöitä tehneenä kiinnostus uuden tavan harjoitteluun.

### Aineistonkeruumenetelmä

Opinnäytetyölleni myönnettiin tutkimuslupa silloiselta Helsingin kaupungin Varhaiskasvatusvirastolta, nykyiseltä Kasvatuksen ja koulutuksen toimialalta (Kaskolta). Tutkimuksen perusjoukko oli alueiden noviisilastentarhanopettajat, joilla oli työkokemusvuosia enintään viisi. Vastaaja on saattanut valmistua kuitenkin reilusti yli viisi vuotta sitten joko lastentarhanopettajaksi tai sosionomiksi, nyt vain työkokemus vuosien ja kuukausien määrä oli ratkaiseva. Kävin esittelemässä tutkielmaa eräässä johtoryhmänkokouksessa ja pyysin tutkimuksen nostamista esiin yksiköiden omissa kokouksissa, jotta vastaajien määrä olisi suurin mahdollinen, eikä vain yksi sähköpostiviesti muiden joukossa, joka joko huomataan tai ei (Evans & Mathur 2005, 197, 202, 209). Tämän lisäksi olin sähköpostitse yhteydessä saman alueen toisiin aluepäällikköihin, jotka tiedottivat tutkielmasta päiväkotien johtajia ja jotka edelleen välittivät osallistumiskutsun tutkimuksen kohderyhmälle.

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 15) kehottavat teoksessaan pohtia tutkimuksen rajausta tarkoin. Omat syyni rajata työ induktiovaiheeseen sekä koulutustaustaan selittyy Onnismaan ym. (2013) havainnosta, jossa eri koulutustaustaiset lastentarhanopettajat kiinnittyvät ammattiin ja suunnittelevat alanvaihtoa eri tavoin työkokemusvuosiensa aikana (kuvio 4). Induktiovaiheen aikana lastentarhanopettajakoulutuksen saaneet henkilöt suunnittelevat vaihtavansa hieman herkemmin, mutta sen päätyttyä he kiinnittyvät ammattiin sosionomeja paremmin, jolloin sosionomien alanvaihtosuunnitelmat kasvavat. Koska henkilökuntapulan vuoksi työtä on mahdollista tehdä myös epäpäteväinä, niin rajasin jo ensitöikseni heidät vastaajien ulkopuolelle.

E-kyselyissä on pieni vastausprosentti (Evans & Mathur 2005, 202). Mahdollisimman suuren vastaajamäärän toivossa noudatin neuvoja saatekirjeen selkeästä, lyhyestä ohjeistuksesta. Kerroin myös aika-arvion vastauksen antamiseen. (Hooley, Marriott & Wellens 2012, 51.) Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja nimetöntä, myöskään yksikön nimeä ei kysytty. Alan naisvaltaisuuden takia ainoat tunnistetiedot olivat vastaajan ikä, koulutus ja työkokemus. Näistä on koottu kokoava taulukko analyysiosion vastaajien esittelyyn (taulukko 5). Työhyvinvoinnin näkökulmasta olin kiinnostunut vastaajan työyksikön koosta sekä lapsiryhmän iästä. Vastaamiseen sai käyttää työaika. Arjen hektisyyden tuntien mahdollistin e-lomakkeen täyttämisen myös osissa. Muutama käytti tätä mahdollisuutta. Alun perin vastausaika oli rajattu kahteen viikkoon, mutta kyselyn umpeuduttua sain kentältä sähköpostitse toiveen jatkaa vastausaika yli kuluvaan sesongin juhlien. Tämä mahdollisti useamman vastaajan saannin tutkimukselleni.

Koska en valikoinut vastaajia sen tarkemmin, on kyseessä näyte, joka koostuu 17 helsinkiläisen lastentarhanopettajan työtä tekevän noviisin ajatuksia alasta ja työssä pysymisestä (Valli & Perkkilä 2018, 120). Kaikki vastaajat ovat samalta varhaiskasvatusalueelta. Käytetyn e-lomakkeen pohja saatekirjeineen löytyy tämän työn liiteosiosta (liitteet 2 ja 3). Opinnäytetyöni erottelevana tekijänä toimii vastaajan koulutus: kasvatustieteen kandidaatin (n=7) tai sosionomi amk:n (n=10) tutkinnot.

Evansin ja Mathurin (2005, 202) ohjeiden mukaisesti kiinnitin huomiota e-lomakkeen vastausohjeisiin. E-lomakkeessa oli sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä. Avoimet kysymykset halusin pitää täysin avoimina ilman mitään rajoituksia, koska olin kiinnostunut selvittämään, kuinka hyvin samat työhyvinvointiin liittyvät teemat nousisivat tai olivat nousematta omassa tutkimuksessani. Yksi vastaajista ei ollut vastannut avoimiin kysymyksiin lainkaan. En kuitenkaan halunnut hylätä tätä vastaajaa, sillä siitä sain arvokkaan mielipiteen strukturoituihin kysymyksiin, joita Herzbergin motivaatioteoriaan liittyvät kysymykset olivat (esim. Vehkalahti 2014, 81). Teoriaan liittyvät kysymykset olin ensin operationalisoinut ja tehnyt niistä strukturoituja monivalintakysymyksiä ja skaalakysymyksiä. Operationalisoinnilla tarkoitetaan sitä prosessia, jossa tutkimuksen keskeiset käsitteet ja teoreettiset käsitteet muutetaan muotoon, jota voidaan tutkia ja havainnoida. Sitä onkin ”suomennettu” käsitteellistämiseksi. Teoreettinen käsite saa siis havainnoitavan muodon. (Patel & Davidson 2011, 54–55; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014, 44–57, 87.) Operationalisointi on siis välttämätön linkki teorian ja empirian (aineiston keruun mahdollisuuden) välillä (Ronkainen ym. 2014, 55). Skaala, eli mielipidekysymyksissä oli viisiportainen Likert asteikko, jossa vaihtoehdot olivat väliltä

täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä, jossa keskellä ei samaa eikä eri mieltä (Vehkalahti 2014, 36, 83). Osissa kysymyksiä oli valmiit vastausvaihtoehdot ja väittämät olivat henkilökohtaisessa muodossa (ks. Valli 2018, 95).

Opinnäytetyö- ja graduoppaissa varoiteltiin liian ohjailevista kysymyksistä. Halusin kuitenkin laittaa kyselylomakkeeseen muutaman sellaisen ikään kuin varauloskäyntinä, jos avoimista vastauksista ei mitään järkevää tai riittävää analyysia saisi kasattua. Pelko osoittautui turhaksi ollen myös opin paikka; kaikkea ei tarvitse lähteä itse kokeilemaan.

### **Kvalitatiivinen tutkimus ja sisällönanalyysi**

Tutkimusasetelmat voidaan jakaa joko kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimukseen, kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen tai näitä yhdisteleviin mixed method tutkimuksiin. Oma opinnäytetyöni noudattelee kvalitatiivisen tutkimuksen lainalaisuuksia ja siinä haetaan laadulliselle tutkimukselle ominaisia vastauksia kysymyksiin kuten miksi, miten ja millainen jokin on. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa otoskoko on pienempi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, ja tutkimuksen kohderyhmä, josta aineisto kerätään, on tarkoin rajattu ja harkittu. (Ronkainen ym. 2014, 88–91; Patel & Davidson 2011, 13–14; Heikkilä 2014, 16–17.) Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysin tavoitteena ei ole löytää tyyppiyksilöä aineistosta, johon taas määrällisen tutkimuksen analyysi painottuu (Alasuutari 2014, 42–43). Näin ollen en ole etsimässä laajoja yleistyksiä työssäni, vaan tavoitteena on päästä käsiksi niihin seikkoihin, jotka saavat lastentarhanopettajan vaihtamaan joko yksikköä, tai huonommassa tapauksessa kokonaan alaa.

Analysoin aineistoa sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan menetelmää, jolla luokitteluja tuotetaan. Aineistoon tutustutaan, järjestellään uudelleen ja luokitellaan erojen ja yhtäläisyyksien mukaan. Luokittelu tiivistää tekstiä ja se edesauttaa tulkin- eli analyysivaihetta. (Eskola 2018, 220–221; Salo 2015, 166; Ruusuvuori ym. 2010, 10, 19; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Sisällönanalyysia ei siis ole pelkkä aineiston erittelyn esittely (Salo 2015, 166; Ruusuvuori ym. 2010, 19) vaan siitä on tehtävä tulkin- tavaiheessa johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 109–109) määrittelevät aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet seuraavasti:

1. aineiston pelkistäminen eli redusointi,
2. aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä
3. teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi.



Analyysi aloitetaan kokonaisuuden tarkasteluna. Seuraavaksi saadut havainnot pelkistetään ja tulkitaan. Havaintojen pelkistämisessä (redusoinnissa) auttavat tarkat, etukäteen määritellyt tutkimuskysymykset, joihin vastauksia haetaan. Tämä rajausta auttaa löytämään aineistosta juuri tekeillä olevaan tutkimukseen olennaiset asiat. Koska saatujen havaintojen määrä voi olla hyvinkin suuri, niin ne ryhmitellään (klusteroidaan) etsimällä havainnoista samankaltaisuuksia. Yhdistettävien asioiden tulee liittyä samaan ilmiöön, ominaisuuteen, piirteeseen tai käsitykseen. Lopulta erotetaan oleellinen tieto epäoleellisesta ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä (abstrahoidaan). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaukset tutkimuskysymyksiin saadaan siis tiivistämällä käsitteitä pienistä kokonaisuuksista ylä- ja pääluokkiin (Alasuutari 2014, 38–40; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–112).

Kun aineisto on koodattu sisällön analyysin keinoin tiiviimpään muotoon, on johtopäätösten, eli itse analyysin aika (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä löytyy? Mistä ne johtuvat? Eritasoisia opinnäytteitä ja tutkimuksia lukiessa monessa kvalitatiivisessa analyysivaiheessa on käytetty paljon, jopa liikaa suoria lainauksia tukemaan omia argumentteja ilman sen tarkempaa analyysiä (Taylor 2012, 388, 399). Omaa tekstiä tulee olla lainauksia enemmän (Eskola 2018, 229). Lopulta kirjoitetaan oma tulkinta siitä, mitä aineistossa on ja se Salo (2015) lainaten ”töpselöidään”, eli linkitetään aikaisempaan tutkimukseen, jota on käsitelty työn teoriaosiossa (Eskola 2018, 226). Seuraavaksi avaan tarkemmin analyysin tekoa.

### **Analyysivaihe**

Aineiston käsittely ja analysointi koostuivat eri vaiheista. Ensin siirsin vastaukset Wordiin ja Exceliin, josta sain ne tulostettavassa muodossa käsittelyyn. Sitten alkoi lukuvaihe. Luin vastauksia sekä kysymys että vastaaja kerrallaan. Alleviivasin tai muuten merkitsin vastauksista tärkeäksi kokemiani asioita ja tein muistiinpanoja. Erottelin huomiokynällä vastaajat eri värein, lisäksi jokainen sai alkuun oman tunnistenumeron 1–17, joka määräytyi e-lomakkeen antaman vastausjärjestyksen mukaisesti. Lisäilin itselleni apukysymyksiä, kuten näkyykö vastauksissa se, että kyseinen vastaaja ei ollut alun perin kiinnostunut lastentarhanopettajan työstä tai näkyykö lähes viiden vuoden työkokemus vastauksissa jotenkin eri tavoin? Värikoodauksen avulla huomasin myös aineistossa olevan virheen: yksi vastaajista oli kertonut koulutukseen lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatti, vaikka avoimissa vastauksissa hän kertoi sosionomikoulutuksestaan. Vaihdoin tälle vastaajalle oikean tunnistetiedon.

Aikaisemmissa opinnoissa olen kokenut havaintomatriisin käytön hyvänä tapana, koska siitä näkee nopeasti yksilö- ja ryhmätason erot ja yhtäläisyydet (Heikkilä 2014, 120; Eskola 2018, 222–223). Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, niin matriisi täyttyi vastauksista nousevista teemoista ja ajatuksista. Koodasin havaintomatriisiin myös sen, onko vastaaja koulutukseltaan lastentarhanopettaja vai sosionomi. Näin ollen havaintomatriisissani tai tässä työssä esiintyvä L tunnistenumeroineen 1–7 on lastentarhanopettaja (kasvatustieteen kandidaatti) ja S tunnistenumeroineen 1–10 on sosionomikoulutuksen suorittanut vastaaja. Samat koodit näkyvät aineistossa, havaintomatriiseissa ja valmiissa työssä. Matriisia luin pystysuuntaan, eli en vastaaja kerrallaan, vaan teema, eli muuttuja kerrallaan (Eskola 2018, 223; Heikkilä 2014, 120).

Alleviivauksien ja muistiinpanojen jälkeen laajensin näkökulmaa tarkastelemaan vastauksia yhtenä datana. Etsin eroja ja yhtäläisyyksiä. Aloin etsiä laajempia teemoja, ja aineisto täyttyi alleviivauksista ja marginaalien muistiinpanoista ja huomioista. Taulukosta 4 on nähtävissä esimerkki aineiston abstrahoinnista, jossa vastaaja on kertonut, miten hänestä tuli lastentarhanopettaja.

Taulukko 4. Esimerkki analyysistä.

Pelkistetty kuvaus	Ryhmittely	Abstrahointi
Pitkäaikainen haaveammatti Aina halunnut opettajaksi Nuorena päättänyt miksi tulee ”isona”	Lapsuuden haaveammatti. Halu tehdä työtä lasten kanssa.	Kutsumus
Lukion jälkeen tulevaisuus avoin Laman takia joutunut harjoittelijaksi päiväkotiin Lastentarhanopettajuus toissijainen toive yliopistoon pyrkiessä Sosionomiopinnot mahdollistavat lastentarhanopettajuuden	Jokin toinen ammatti tai ala on kiinnostanut hakijaa enemmän koulutusvalintaa tehdessä. Ajautuminen ammattiin. Halu tehdä lasten kanssa työtä.	Sattuma
Sosionomin täytyy suorittaa kelpoisuus ammattiin Tulevaisuudesta epävarma	Lastentarhanopettajuus on yksi työmahdollisuus muiden joukossa. Tulevaisuus on vielä avoin.	Työmahdollisuus
Aikaisempi työkokemus varhaiskasvatuksessa kannusti jatkamaan opintoja.	Työtehtävien muutos hoitajasta opettajaksi. Uudelleen kouluttautuminen.	Uralla eteneminen

Analyysivaiheessa pidin tärkeänä, että työn punainen lanka, kahden eri koulutuksen vertailu kulki mukana. Etsin yhtymäkohtia aikaisempiin tutkimuksiin ja harjoittelin analyysiosion kirjoittamista. Pyrin muistuttamaan itseäni, että analyysi ei ole vain tulosten erittelyä, vaan vastauksia siihen, miksi näin on. Vaikka aineisto oli määrällisesti suppea, ja kyselylomakkeessa oli myös muita kysymystyyppejä kuin avoimia, oli luontevaa laskea näille keskiarvot tai prosentuaaliset osuudet ja esittää ne taulukkomuodossa. Tämä myös helpottaa lukijaa vertailemaan eri koulutuksia keskenään. Aineistoesimerkkilainaukset ovat analyysin loppuvaiheessa tutkielmaan lisättyjä. Seuraavaksi tutkielmassani on analyysiosion aika, jossa käsittelen työn keskeisiä tuloksia. Esittelen ensin vastaajat, sitten alaluku kerrallaan vastaan tutkimuskysymyksiini. Kappaleen lopussa on kokoava johtopäätös osio.

## 6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

### 6.1 Vastaajien esittely

Tutkimukseeni vastasi 17 lastentarhanopettajan työtä tekevää henkilöä. 7 heistä oli valmistunut kasvatustieteen kandidaatiksi ja 10 oli suorittanut sosionomi-AMK -tutkinnon. Vastaajien työkokemus vaihteli ollen pienimmillään 10 kuukautta ja enimmillään 4 vuotta ja 2 kuukautta. Vastaajissa painottuu vähäinen työkokemus, sillä yli puolet (n=12) oli työskennellyt lastentarhanopettajana alle kaksi vuotta. Aikaisempaa työkokemusta esimerkiksi lastenhoitajana ei kysytty, mutta ainakin kolmella oli varhaiskasvatuksen työkokemusta ja jatko-opinnot oli suoritettu molemmissa korkeakouluissa. Vastaajat olivat pääsääntöisesti (n=12) 25–34-vuotiaita. Vastaajia oli kuitenkin alle 24-vuotiaiden kategoriasta aina 46–50-vuotiaiden ryhmään. Vastaajien taustatiedot ovat nähtävissä taulukossa 5, johon ne on eroteltu koulutuksen mukaan. Vastaajat on numeroitu satunnaisessa järjestyksessä ja numeron edessä oleva L tai S kirjain kertoo vastaajan koulutuksen (L=lastentarhanopettaja tai S=sosionomi).

Taulukko 5. Vastaajien taustatiedot eroteltuna koulutuksen mukaan.

Lastentarhanopettajakoulutuksen saaneen vastaajan koodi	Ikä	Työkokemus
L1	25–29 vuotta	1 v 6 kk
L2	≤ 24 vuotta	0 v 10 kk
L3	25–29 vuotta	1 v 0 kk
L4	25–29 vuotta	0 v 10 kk
L5	25–29 vuotta	0 v 10 kk
L6	30–34 vuotta	0 v 10 kk
L7	40–44 vuotta	2 v 10 kk
Sosionomikoulutuksen saaneen vastaajan koodi	Ikä	Työkokemus
S1	45–49 vuotta	4 v 2 kk
S2	30–34 vuotta	1 v 8 kk
S3	25–29 vuotta	3 v 2 kk
S4	25–29 vuotta	2 v 11 kk
S5	30–34 vuotta	1 v 8 kk
S6	30–34 vuotta	0 v 6 kk
S7	30–34 vuotta	1 v 0 kk
S8	30–34 vuotta	2 v 4 kk
S9	≤ 24 vuotta	0 v 6 kk
S10	35–39 vuotta	1 v 6 kk

Lastentarhanopettajuus on edelleen kahdesta eri korkeakoulun reitistä huolimatta kutsu-  
mustyö. Joskus kutsumus on antanut odotuttaa, sillä alanvaihto näyttäytyy aineistossa  
varsin tyypillisenä ilmiönä. Osaajia löytyy esimerkiksi hoitoalalta, luonnontieteistä ja lii-  
ketaloudesta, ja tämä myötäilee Hollandin ajatuksia tietynlaisten ihmistyyppien valikoitu-  
misesta tiettyyn työhön -tai työstä pois. Kouluttautuminen lastentarhanopettajaksi näh-  
dään myös uralla etenemisenä, luontevana jatkumona lastenhoitajan työlle. Ammattikor-  
keakoululaisia opinnoissa kiinnosti se, että tulevaisuus ei ole vain yhden kortin varassa.  
Opiskeluja ammattikorkeakoulussa puolsi kehnoksi koettu ylioppilastodistus. Näiltä osin  
tutkimustulokset ovat varsin yhtenevät aikaisemman kanssa.

Varhaiskasvatukseen ajaututaan myös sattuman kautta, jolloin ensisijainen toive on ol-  
lut päästä opiskelemaan esimerkiksi luokanopettajaksi, tai sitten lastentarhanopettajan  
ammatin mahdollisuus on avautunut vasta sosionomiopintojen myötä. Aineistossani  
näitä ajautujia oli molemmissa koulutuksissa. Ensisijaiset koulutus- ja uratoiveet näkyvät  
taulukoissa 6 ja 7.

Taulukko 6. Lastentarhanopettajien ensisijainen koulutustoive.

Vastaaja	Ikä	Työkokemus	Ensisijaisesti halunnut
L1	25–29 vuotta	1 v 6 kk	Lastentarhanopettaja
L2	≤ 24 vuotta	0 v 10 kk	Luokanopettaja
L3	25–29 vuotta	1 v 0 kk	Luokanopettaja
L4	25–29 vuotta	0 v 10 kk	Lastentarhanopettaja
L5	25–29 vuotta	0 v 10 kk	Lastentarhanopettaja
L6	30–34 vuotta	0 v 10 kk	Luokanopettaja
L7	40–44 vuotta	2 v 10 kk	Lastentarhanopettaja

Taulukko 7. Sosionomitaustaisten lastentarhanopettajien ensisijainen koulutustoive.

Vastaaja	Ikä	Työkokemus	Ensisijaisesti halunnut
S1	45–49 vuotta	4 v 2 kk	Lastentarhanopettaja
S2	30–34 vuotta	1 v 8 kk	Sosionomin muut työt
S3	25–29 vuotta	3 v 2 kk	Lastentarhanopettaja
S4	25–29 vuotta	2 v 11 kk	Sosionomin muut työt
S5	30–34 vuotta	1 v 8 kk	Lastentarhanopettaja
S6	30–34 vuotta	0 v 6 kk	Sosionomin muut työt
S7	30–34 vuotta	1 v 0 kk	Sosionomin muut työt
S8	30–34 vuotta	2 v 4 kk	Lastentarhanopettaja
S9	≤ 24 vuotta	0 v 6 kk	Lastentarhanopettaja
S10	35–39 vuotta	1 v 6 kk	Sosionomin muut työt

Yliopistosta valmistuneiden joukossa oli niitä, jotka olivat pyrkineet, mutta eivät olleet päässeet ammattikorkeakouluun opiskelemaan ja nämä vastaajat olivat halunneet ensisijaisesti lastentarhanopettajaksi. Vaikuttaa siis siltä, että kahden korkeakoulun reitti varhaiskasvatuksen opettajaksi on käytetty opiskelemaan pyrkijöiden keskuudessa hyödyksi siten, että kun molemmista kouluista työmahdollisuus avautuu, niin tätä mahdollisuutta on osattu hyödyntää. Yllättäen aineistossani oli päästy helpommin yliopistoon sisään, eli mielikuvat ammattikorkeakoulun helposta sisäänpääsystä eivät saa tukea.

Kuten jo ylläolevasta huomataan, voidaan aineistoni vastaajat jakaa Ikonen-Varila (2001) tavoin, ja erotella heidät kolmeen tyyppiin: alalle ensisijaisesti halunneet, alalle kiertoteitse hakeutuneet ja alanvaihtoa suunnitteleviin. Tutkielmani tulokset tukevat aikaisempia tutkimuksia: jo lyhyt työkokemus alalta riittää vakuuttamaan osan työntekijöistä siten, että he haluavat vaihtaa joko työpaikkaa (varhaiskasvatusyksikköä) tai kokonaan alaa. Näitä käsittelen analyysikappaleessa 6.2.

### Vastaajien kokemus koulutuksestaan

Vastaajat arvioivat suorittamansa tutkinnon vastaavan pääsääntöisesti hyvin lastentarhanopettajan työtä. Vastaajat arvioivat väittämää sanallisella asteikolla (erittäin hyvin / hyvin / kohtalaisesti / huonosti) siten, että ohjeessa olin pyytänyt valitsemaan parhaiten soveltuvan vaihtoehdon. Jälkikäteen annoin näille termeille numeeriset arvot, jotta tietoa olisi helpompi käsitellä. Sosionomien vastauksissa oli enemmän hajontaa ja lastentarhanopettajat arvioivat koulutuksensa vastaavuuden työhön nähden hieman paremmaksi (ka 3,4) kuin sosionomit (ka 3,1). Hajonta on nähtävissä taulukossa 5. Taulukossa näkyy molempien koulutusten vastaukset sekä prosenttiosuuksina että numeruksena.

Taulukko 8. Arviot suoritettun koulutuksen ja työn vastaavuudesta.

	Erittäin hyvin (4)	Hyvin (3)	Kohtalaisesti (2)	Huonosti (1)
Lastentarhanopettajat n=7	43 % (n=3)	57 % (n=4)	-	-
Sosionomit n=10	20 % (n=2)	70 % (n=7)	10 % (n=1)	-

Lastentarhanopettajat perustelivat arviotaan sillä, että lähes kaikki opinnot liittyivät varhaiskasvatustyöhön ja pedagogiaan monipuolisesti:

”--Miten muka voisin opettaa musiikkikasvatusta tai matematiikkaa lapsille, jos en olisi itse opiskellut niitä? Alle kouluikäisten matikka kun ei ole yhteen ja vähennyslaskua vaan paljon muuta.” (L6)

”Lähes kaikki opinnot antavat eväitä suoraan päiväkotityöhön. Opinnot ovat monipuoliset ja nautin akateemisesta lähestymistavasta. -- Harjoittelut ovat kuitenkin lyhyet ja vähäiset ja taidekasvatusopinnot aivan liian vähäiset.-- (L1)

Lastentarhanopettajien kokemuksissa koulutus sai myös kritiikkiä harjoitteluiden ja taidekasvatusaineiden opetuksen lyhyistä kestoista, sekä puutteeksi koettiin myös se, että opetussuunnitelmat eivät sisältäneet riittävästi opetusta erityispedagogiikasta, maahanmuuttajien suomenkielenopetuksesta tai vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, siis konkreettisista arjen seikoista. Työelämässä vallitsevat käytänteet olivat lisäksi yllättäneet osan vastaajista täysin, ja koulutus ei ollut pystynyt niihin valmentamaan. Nämä liittyivät suunnitelmien tekoon ja siihen, että arki koettiin usein selviytymiseksi. Samansuuntaisen kuvailun antavat Karila ja Kupila (2010, 49, 63–65) työuran aloituksesta ”shokkioppimisena”, johon ei auta muu kuin sopeutuminen.

Sosionomien perustelut olivat samankaltaisia, mutta niissä erottui perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, joka koettiin koulutuksen tuomaksi vahvuudeksi. Harjoittelujaksojen pituus koettiin hyväksi. Vastaajista lähes puolet (n=4) kuitenkin totesi suuren osan työhön liittyvästä opista syntyvän vasta työpaikalla. Samalla nämä vastaajat olivat arvioineet koulutuksen vastaavan työtä joko hyvin (n=3) tai kohtalaisesti (n=1). Varhaiskasvatus on spesifi tieteenala, johon sosionomikoulutus antaa yhden näkökulman tulla työntekijäksi. Koulutuksen muut opinnot tukevat työntekoa. Samalla on tiedostettu, että työssä oleminen vaatii uudelleen oppimista muun muassa koulutusten myötä. Silti koulutus on saanut hyvän arvion, vaikka sosionomit mieltävät pätevyytensä olevan ajokortin tapainen, josta harjoittelu työhön vasta alkaa.

”Koen, että 60 opintopistettä on loppujen lopuksi aika vähän, kun ottaa huomioon mitä työltä vaaditaan. Lisäksi käytännön työstä oli teoriaopinnoissa yllättävän vähän sisältöä.” (S9)

”Sosionomi (AMK)opinnot ovat auttaneet erityisesti huomioimaan perheiden kanssa tehtävää työtä, myös pitkät harjoittelut kentällä ovat edistäneet oppimista ja alan ammattilaisilta oppimista. Myös monikulttuurisuus tulee sosionomi-koulutuksessa hyvin esille. Työssä käymäni pedagogiset ajankohtaiset koulutukset ovat toimineen hyvin kehittävinä. Yksi tutkinto ei voi kattaa kaikkea, mutta jatkuva uuden oppiminen ja kiinnostus tätä työtä ja lapsia kohtaan kehittää parhaiten.” (S1)

Mikäli vastaajalla oli kertomansa mukaan kokemusta lastenhoitajan tehtävistä (n=3), niin sosionomikoulutus arvioitiin hyväksi, kun taas kasvatustieteen kandidaatin koulutus sai arvion erittäin hyvä. Tässä täytyy kuitenkin muistaa arviointien subjektiivisuus ja havaintojen pieni määrä (n=3).

Vaikka työharjoittelujaksojen arviot erosivat koulutustaustoittain, niin niillä oli nähtävissä suurempaa merkitystä koskien opiskeluaikaisia koulutusmotiveja. Alun perin kouluun

pyrkiessä puolilla oli ajatuksissa joko luokanopettajan (3/7) tai sosiaalialan muut työt (5/10), mutta työharjoittelujaksot tasoittivat opiskelijat ikään kuin samalle viivalle. Varhaiskasvatuksessa tiivistyy työn tekemisen hyvät puolet ja harjoitteluissa niihin päästään käsiksi. Ketään ei voida asettaa paremmuusjärjestykseen sen mukaan, koska on keksinyt tai tajunnut urahaaveensa: joko perinteisenä kutsumuksena tai opintojen ja harjoittelun kautta. Pettymys toissijaisesta koulutuksesta on onnistuttu kääntää voitoksi (vrt. Räisänen 1996, 25), tai ainakin niin halutaan uskotella.

”Vaikka hain lo:ksi alkoi lto:n ala tuntua paremmalta pääsykoetuloksia odotellessa.” (L3)

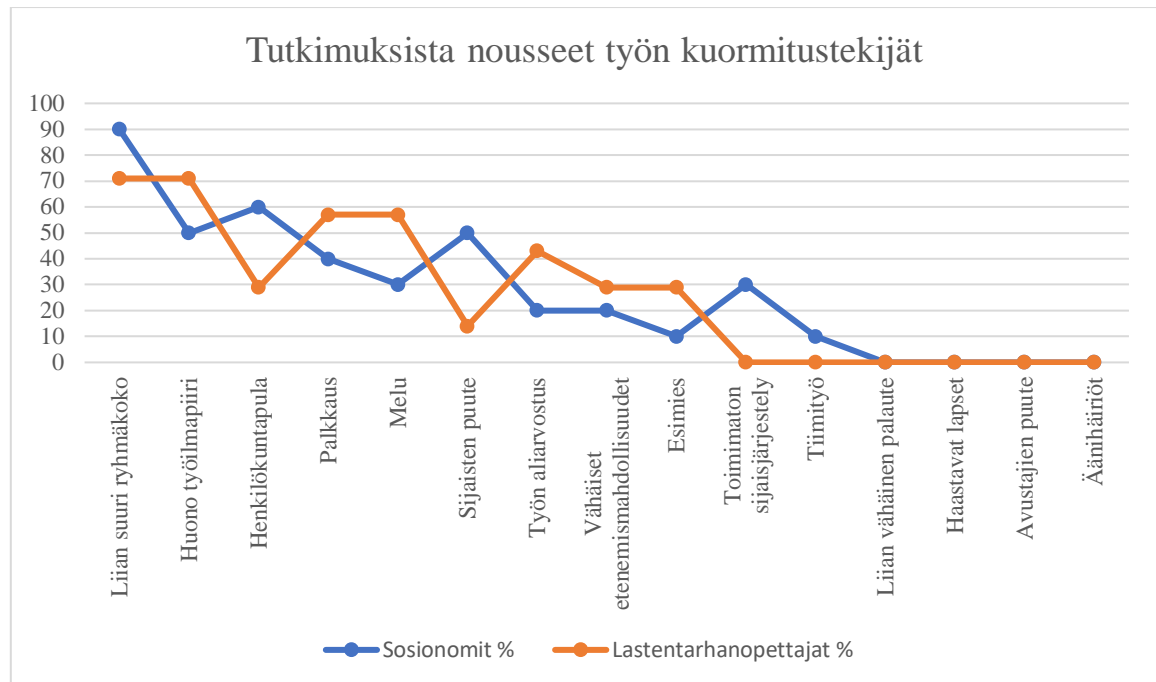
## **6.2 Miksi noviisilastentarhanopettajat harkitsevat varhaiskasvatussyksikön- tai alanvaihtoa?**

Lastentarhanopettajat ovat koulutuksesta riippumatta työhönsä pääosin tyytyväisiä, mutta pienellä lisäyksellä: tällä hetkellä. Ottaen huomioon sen, että työtä on tehty vasta vähän aikaa, on jokin siinä onnistunut vakuuttamaan työntekijöitä siitä, että lastentarhanopettajan työ ei kutsumuksesta huolimatta ole rinnastettavissa elämäntyöhön. Tämän voidaan ajatella heijastelevan koko yhteiskunnan tilannetta, jossa ajatus elinikäisestä oppimisesta on normaalia ja se on tulkittu synonyymiksi useille työmahdollisuuksille. Sosionomeilla on alansa muut työmahdollisuudet tässä yhteydessä valttikortteina. Vastaaajat ovat tutkielmassani pääsääntöisesti nuoria aikuisia, joilla eläkkeen kaukaisuus oli tiedossa ja vastaajat pohtivat kestääkö oma terveys tehdä työtä. Epäily on uusi, sillä työssä on aiemmin koettu terveyden kestävän eläkeikään asti (Laine ym. 2010 105, 111, 126). Tämän tarkempia määritelmiä tai mainintoja työergonomia ei kuitenkaan saanut.

Varhaiskasvatussyksikön, kuten myös alan vaihtoon liittyy vahvasti tyytymättömyyden kokemukset. Työtytymättömyyttä aiheuttaa molemmilla koulutuksilla huonoksi koettu työilmapiiri ja työtoverit sekä kiire ja työvoiman puutos. Sosionomitaustaiset nimesivät työtytymättömyyttä aiheuttavaksi tekijäksi suuret lapsiryhmät, ahtaat tilat ja metelin, joita lastentarhanopettajakoulutuksen saaneet eivät maininneet. Lastentarhanopettajia sen sijaan kuormitti arvostuksen puute, johtaja ja vaikeaksi koetut lapset, joille ei ole saatavilla riittäviä tukimuotoja tai resursseja. Oli mielenkiintoista huomata, että vaikka tietyt seikat, kuten jakotilojen puute ei positiiviseksi käännettynä (toimivat tilat) tuottaneet mainintoja työtyytyväisyydestä sosionomeilla lainkaan. Tässä korostuu silloin talojen erilaisuus, mutta myös työntekijän oma näkemys hyvästä, oikeanlaisesta talosta.



Pyysin vastaajia arvioimaan myös tutkimuksista nousseita syitä työn kuormittavista tekijöistä siten, että ohjeistin valitsemaan enintään viisi tärkeintä vaihtoehtoa (kolmasosa vastausvaihtoehtoista). Vastauksia ei täytynyt laittaa arvojärjestykseen. Kyselyssä oli myös vaihtoehtona lisätä oma muu syy, mutta kukaan ei valinnut sitä. Vastauksissa esiintyi vaihtelua koulutustaustoittain. Ne myös osittain tukevat avoimia vastauksia: Sosionomitaustaiset lastentarhanopettajat kuormittuvat enemmän henkilökuntapulasta ja sijaisjärjestelyjen toimimattomuudesta. Tämä on nähtävissä kuviosta 6.



Kuvio 6. Lastentarhanopettajan työn kuormitustekijöiden arviointi.

Kuviossa 6 näkyy vastausten prosentuaalinen määrä koulutustaustan mukaan eriteltynä. Työn koetuissa kuormitustekijöissä on koulutuksista johtuvaa eroa. Lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilla työssä kuormittaa järjestyksessä liian suuri ryhmäkoko, huono työilmapiiri, melu, palkkaus ja työn aliarvostus. Sosionomitaustaisilla lastentarhanopettajilla nämä olivat liian suuri ryhmäkoko, henkilökuntapula, sijaisten puute ja huono työilmapiiri sekä palkkaus. Avustajien puute ei saanut yhtäkään mainintaa äänihäiriöiden, haastavien lasten tai liian vähäisen palautteen saannin lisäksi. Syy lienee työntekijöiden työkokemuksessa, tai pikemminkin kokemuksen puutteessa, sillä vastaajat ovat työuransa alussa (n=6 alle vuosi, n=6 1–2 vuotta työkokemusta) ja jos esimerkiksi avustajien puute ei ole osunut omalle kohdalle, on sen merkitystä mahdotonta lähteä arvioimaan.

Eniten mainintoja sai molemmissa koulutuksissa liian suuri ryhmäkoko, jonka lähes jokainen (n=14) valitsi työn kuormitustekijäksi. Lastentarhanopettajilla saman verran mainintoja sai huono työilmapiiri. Kuitenkaan avoimissa kysymyksissä liian suureksi koettu lapsiryhmä ei saanut yhtäkään mainintaa lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilta henkilöiltä. Tämä on mielenkiintoinen yhtälö, joka osittain on oman kyselylomakkeen syytä: viimeinen kysymykseni johdatteli vastaajat valitsemaan tutkimuksista esiin nousseita teemoja alalla pysymisen ja kuormittumisen näkökulmista. On siis mahdollista, että osa vastaajista on vastannut yleisellä eikä henkilökohtaisella tasolla työn hyvistä ja huonoista puolista "koska näin kuuluu ajatella". Liian suuri ryhmäkoko on myös taustalla vaikuttava syy, jossa työtä ei voida tehdä niin hyvin kuin haluaisi, eli avoimissa kysymyksissä vastaajat ovat pohtineet työn kipukohtia eikä syitä. Onneksi olin laittanut tämän kysymyksen lomakkeen viimeiseksi ja näin sen vaikutus muiden vastausten sisältöön on pieni.

Palkan pienuus nousi pohdintaan avoimissa kysymyksissä ja se sai huomiota myös strukturoidussa kysymyksessä. Avoimissa kysymyksissä eri koulutustaustat näyttäytyvät palkka-asiassa eri tavoin. Sosionomitaustaisilla se on yksi syy vaihtaa alaa, lastentarhanopettajilla se aiheuttaa työtytymättömyyttä. Sosionomitaustaisten ja lastentarhanopettajakoulutuksen saaneiden eroa avoimiin kysymyksiin selittää mahdollisuus muista töistä, jonka toinen koulutus mahdollistaa automaattisesti. Laajemmassa kontekstissa, esimerkiksi Väestöliiton kyselyssä palkkaus ei noussut selkeästi esille, ja syyksi ajateltiin, että palkkauksen esiin nosto on sopimatonta tai jopa itsekästä. Myös työn kutsumukselliseen luonteeseen kuuluu, että palkkauksen sijaan työtä ohjaa lapsen etu (Riihonen 2013, 91.) Tutkielmani osin tukee tätä: palkkaus sai huomiota, mutta enemmän strukturoidun kysymyksen muotona, jossa se oli valmiina vaihtoehtona. Avoimissa kysymyksissä palkkaus oli vähäisemmissä määrin saanut mainintoja. Räisäsen (1996, 114) tutkimuksessa luokanopettajat, jotka etsivät työn sisäisiä palkkioita eivät pitäneet palkkaa huonona. Vaikka kyseessä on vanha tutkimus, on siinä varmasti jotain peruja vielä olemassa, jolloin palkka-arvioon on yhteydessä muu yleinen tyytyväisyys työhön. Eroa väestöliiton selvitykseen voi myös selittää, että uusi työntekijäsukupolvi alkaa irtautua kutsumustyöajattelusta normaaliksi palkkatyöksi (Lindén 2010, 84).

### **Yksikönvaihtoaajatukset**

Varhaiskasvatussyksikön vaihtoa ohjaa huonoksi koettu työilmapiiri, työmatkan pituus sekä uralla etenemisen mahdollisuuksien puute. Näistä huono työilmapiiri sai määrällisesti eniten mainintoja, ja se piti sisällään huonoksi koetun tiimityön, työyhteisön, johtajan, kiusaamisen, arvostuksen puutteen ja syrjivän tai epätasa-arvoistavan työyhteisön.

Vastauksissa näkyy koulutusten välisiä eroja. Lastentarhanopettakoulutuksen saaneilla yksikönvaihtoa puoltavat ammatilliset syyt, kuten erimielisyydet johtajan kanssa ja kokemus epätasa-arvosta yksikön sisällä. Sosionomitaustaisilla lastentarhanopettajilla painottuvat subjektiiviset tuntemukset; kiusaaminen, syrjintä, tiimin ja työyhteisön ongelmat. Työilmapiiriin liittyvistä alakäsitteistä huonoksi koettu työyhteisö sai eniten mainintoja ja ne olivat kaikki sosionomitaustaisten vastauksia. Sosionomeilla on mahdollisuus työllistyä muualle sosiaalialan sektorille, jolloin huonoa työyhteisöä ei tarvitse sietää. Ilmeisesti lastentarhanopettajilla työhön koettu kutsumus tai uudelleen opiskelun raskaus ajaa kaiken tämän yli. Tämä myös selittäisi, miksi induktiovaiheessa lastentarhanopettajat ovat työhönsä sitoutuneempia kuin sosionomit (Onnismaa ym. 2013).

Kuten aikaisemmassa tutkimuksessa, niin myös tutkielmassani johtajan ja työntekijän suhde on tärkeässä asemassa työtyytyväisyyden näkökulmasta. Valtaosa vastaajista oli johtajaansa tyytyväisiä ja arvioivat oman yksikkönsä johtajan oikeudenmukaiseksi. Ne jotka olivat erimieltä (n=3), olivat myös halukkaita siirtymään toiseen yksikköön. Tällöin johtajia oli kuvailtu seuraavasti:

”Ristiriidat pomon ja työkavereiden kanssa, kun samoista asioista saa tapella. --johtajan ja minun näkemykseni eivät kohta.” (L6)

”--huomaan, miten johtaja kohtelee eri lailla eri työntekijöitä ja saattaa olla pelottavaakin jos hän ei ole tyytyväinen. Se, että johtaja on epävarma omasta osaamisestaan ja sen vuoksi pitää omasta roolistaan kynsin hampain kiinni suorastaan auktoritaarisesti.--” (L1)

Koulutustaustojen välillä ei ollut suurempia eroja eri teemoissa. Molemmissa ryhmissä mainittiin kokemus arvostuksen puutteesta, joten on haastavaa olla työpaikkansa ainoa kasvatustieteellisen tai sosiaalialan koulutuksen saanut lastentarhanopettaja. Työntekijät eivät selvästikään puhu koulutuksiansa sisällöistä, ja se aiheuttaa epävarmuutta myös toisten osaamisesta kuten vastaaja L6 antaa olettaa esimerkillään taidekasvatuksen opetuksesta:

--Miten muka voisin opettaa musiikkikasvatusta tai matematiikkaa lapsille jos en itse olisi opiskellut niitä? (L6)

Varhaiskasvatusyksiköt ovat siis vielä tänäkin päivänä yksilöllisen orientaation työntekijöitä täynnä (vrt. Karila & Nummenmaa 2001, 69, 75, 145).

Päiväkodit ovat eri kokoisia. Tässä työssä ne on jaoteltu seuraavasti: pienet (ryhmiä kolme tai vähemmän), keskisuuret (ryhmiä 4–6) ja suuret (seitsemän ryhmää tai enemmän). Pienten päiväkotien työntekijät eivät koe tarvetta vaihtaa työpaikkaa, ellei vastaan

tule henkilökohtaisia syitä kuten muutto tai uralla eteneminen. Pienissä taloissa riski ”kuppikuntiin” kasvaa, mutta se vaatii ammatillista otetta ja jämäkkää johtajuutta päästä sen yli. Ammatillista ajattelutapaa ei aineistoni työntekijöiltä puutu. Suuressa talossa työskentely näyttäytyi kiireen tuntuna, työajan riittämättömyytenä ja henkilökuntapulana. Tämä voidaan nähdä huolestuttavana, sillä uudet varhaiskasvatusyksiköt suunnitellaan pääasiassa suuriksi.

Varhaiskasvatusyksikköjä on erilaisia. Niissä on erilaisia painotuksia kuten liikunta tai luonto, ja osa on auki ympärivuorokautisesti. Nämä painotukset ja vuorohoitomahdollisuus sitouttavat tietynlaisia työntekijöitä, mutta yhtä lailla se ajaa pois niitä, jotka eivät näitä seikkoja koe omakseen. Tällä hetkellä se onnistuu työmarkkinatilanteen takia helposti.

### **Alanvaihtosuunnitelmat**

Tutkielmani vastaajista alan vaihtoa oli harkinnut tosissaan alle kahden vuoden ja alle vuoden työkokemuksella kaksi sosionomitaustaista lastentarhanopettajaa (ks. taulukko 10). Lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilla alanvaihtoa ei ollut harkittu (ks. taulukko 9). Tämä mukailee osaltaan Onnismaan ym. (2013) havaintoa siitä, että induktiovaiheessa kasvatustieteellisen koulutuksen saaneet ovat työhönsä hieman sitoutuneempia kuin sosionomitaustaiset kollegansa (kuvio 4).

Taulukoista 9 ja 10 nähdään, että induktiovaiheessa alanvaihtoa suunnittelevia yhdistää se, että he olivat ammattikorkeakouluun hakiessa ajatelleet sijoittuvansa sosiaalialan töihin varhaiskasvatusmaailman sijaan. Sosionomitaustaisilla lastentarhanopettajilla alanvaihtoherkkyyden voidaan ajatella johtuvan kutsumuksen puutteesta. Alalta hakeutuvat myös Hollandin ajatusten mukaisesti pois ne, jotka eivät ole sosiaalisen tyyppin kaltaisia. Esimerkiksi Räisänen (1996, 158) havaitsi, että edellä mainitun teorian yrittävät (luokan)opettajatyypit arvostavat statusta ja ulkoisia palkkioita, ja lastentarhanopettajan työssä nämä ovat pienet. Vaikka varhaiskasvatuksen henkilöstö on pääasiassa sosiaalista tyyppiä, on aiemmin mainituiden kaksoishakijoiden, siis myös luokanopettajaksi pyrkivien lastentarhanopettajien takia yrittäviä tyyppejä työkentällä.

Taulukko 9. Lastentarhanopettajien tulevaisuudensuunnitelmat.

Vas- taaja	Ikä	Työko- kemus	Ensisijaisesti halunnut	On harkin- nut alan- vaihtoa	Näillä näkymin jää eläkkeelle lto:n työstä	Nykyinen työsuhde
L1	25–29 vuotta	1v 6kk	Lastentarhan- opettaja	Ei osaa sa- noa	Ei osaa sanoa	Määräai- kainen
L2	≤ 24 vuotta	0v 10kk	Luokanopet- taja	Ei osaa sa- noa	Ei osaa sanoa	Vakinai- nen
L3	25–29 vuotta	1v 0kk	Luokanopet- taja	Ei	Ei osaa sanoa	Vakinai- nen
L4	25–29 vuotta	0v 10kk	Lastentarhan- opettaja	Ei	Kyllä	Vakinai- nen
L5	25–29 vuotta	0v 10kk	Lastentarhan- opettaja	Ei	Ei osaa sanoa	Määräai- kainen
L6	30–34 vuotta	0v 10kk	Luokanopet- taja	Ei	Ei	Vakinai- nen
L7	40–44 vuotta	2v 10kk	Lastentarhan- opettaja	Ei	Kyllä	Vakinai- nen

Taulukko 10. Sosionomien tulevaisuudensuunnitelmat.

Vas- taaja	Ikä	Työ- koke- mus	Ensisijaisesti halunnut	On harkinnut alanvaihtoa	Näillä näkymin jää eläkkeelle lto:n työstä	Nykyinen työsuhde
S1	45–49 vuotta	4v 2kk	Lastentarhan- opettaja	Ei	Kyllä	Vakinai- nen
S2	30–34 vuotta	1v 8kk	Sosionomin muut työt	Kyllä	Ei	Vakinai- nen
S3	25–29 vuotta	3v 2kk	Lastentarhan- opettaja	Ei	Kyllä	Vakinai- nen
S4	25–29 vuotta	2v 11kk	Sosionomin muut työt	Ei	Kyllä	Määräai- kainen
S5	30–34 vuotta	1v 8kk	Lastentarhan- opettaja	Ei osaa sa- noa	Ei osaa sanoa	Vakinai- nen
S6	30–34 vuotta	0v 6kk	Sosionomin muut työt	Ei	Ei osaa sanoa	Määräai- kainen
S7	30–34 vuotta	1v 0kk	Sosionomin muut työt	Kyllä	Ei osaa sanoa	Vakinai- nen
S8	30–34 vuotta	2v 4kk	Lastentarhan- opettaja	Ei osaa sa- noa	Ei osaa sanoa	Vakinai- nen
S9	≤ 24 vuotta	0v 6kk	Lastentarhan- opettaja	Ei	Ei osaa sanoa	Vakinai- nen
S10	35–39 vuotta	1v 6kk	Sosionomin muut työt	Ei osaa sa- noa	Ei osaa sanoa	Määräai- kainen

Ilmeisesti lastentarhanopettajan työ kuitenkin vie mukanaan, sillä vaikka ensisijaisesti osa vastaajista olisi halunnut yllä olevien taulukoiden mukaisesti luokanopettajaksi tai sosiaalialan muihin töihin, niin induktiovaiheen aikana suurin osa (n=10) ei ollut ajatellut alanvaihtoa tosissaan. Epävarmojen osuus oli 5, joukossa kaikkia neljää eri profiilia (kouluun pyrkiessä kiinnostanut työt lastentarhanopettajana, luokanopettajana, sosiaalialan työt, sosiaaliala lastentarhanopettajanpätevyydellä). Ammatin koettu "toissijaisuus", eli se, että opiskelemaan pyrkiessä hakija oli ensisijaisesti kiinnostunut luokanopettajan tai sosiaalialan muista töistä voi olla syy sille, miksi työ ei sitouta työnantajan toivomalla tavalla.

Moni vastaajista ei kokenut lastentarhanopettajan työtä kutsumuksesta huolimatta elämäntyökseen. Kun pyysin vastaajia ajattelemaan omaa eläköitymistään, niin suurin osa vastaajista (n=10) oli epävarmoja. Varmimmin työssä haluaa pysyä alle 30-vuotiaat ja yli 40-vuotiaat vastaajat. Kenties kolmekymmenvuotiaiden ikäluokka käy mielessään elämänarvoja ja valintoja, ja silloin on vielä suhteellisen nuori uudelleen kouluttautumiseen. Myös määräaikaaisuus näyttäytyy eläköitymistä ajatellen valintana: määräaikaiset pääosin eivät osanneet ottaa eläkesuunnitelmiin kantaa. Määräaikaiset työsuhteet omana valintana edesauttaa työpaikkojen "katsastelua", mutta määräaikaaisuudesta ei kuitenkaan voida vetää yhtäläisyysmerkkejä alanvaihtosuunnitelmiin, koska epävarmuutta on myös vakinaisilla työntekijöillä.

Yhteenvetona voin siis todeta, että asenne työhön on muuttunut: työn on annettava työntekijälle sitä "jotain", jos se haluaa työntekijänsä säilyttää. Realiteetti on se, että työn sisäiset palkkiot eivät riitä pitämään työntekijöistä kiinni, sillä niillä ei pääkaupunkiseudulla, jonne tutkielmani sijoittuu, laskuja maksella. Vaatii kuitenkin rohkeutta lähteä omalta mukavuusalueelta toisiin töihin uusiin haasteisiin, mutta se pitää työntekijät virkeinä ja työt haastavina ilman leipääntymisen riskiä. Tässä mielessä sosionomitaustaiset ovat onnekkaamassa asemassa, sillä koulutus avaa ovia useisiin työpaikkoihin verrattuna lastentarhanopettajakoulutuksen suorittaneisiin. Ne (n=2) jotka näkevät itsensä jäävän eläkkeelle muista töistä, ovat ajatelleet lastentarhanopettajuuden olevan työmahdollisuus ja alanvaihtoa on harkittu. Näitä vastaajia yhdistää se, ettei lastentarhanopettajuus ole ollut se ensisijainen toive työskennellä. Näihin asioihin työpaikka ei voi vaikuttaa.

### 6.3 Mitkä asiat varhaiskasvatuksessa sitouttavat noviisilastentarhanopettajia?

Noviisilastentarhanopettajat ovat työhönsä pääosin tyytyväisiä. Työtyytyväisyys kumpuaa toimivaksi koetusta arjesta, jota siivittää henkilökemiat, mahdollisuus tehdä monipuolisesti sitä työtä mihin on kouluttautunut, pääsee osallistumaan koulutuksiin, lapset sekä tilat ja välineet koetaan toimivaksi. Lapset ovat tärkeä osa työtyytyväisyyttä, ollen hieman tärkeämpiä lastentarhanopettajakoulutuksen saaneille. Sillä minkä ikäisten lasten kanssa työskenneltiin, ei puolestaan ollut merkitystä. Lastentarhanopettajat pitivät myös toimivaa esimiehdustusta tärkeämpänä kuin sosionomit. Oma panos työhyvinvointiin oli tiedostettu sekä vapaa-ajalla että työssä. Vapaa-ajalla siihen vaikuttaa riittävä määrä liikuntaa, rentoutumista, lepoa ja unta. Töissä se on asenne, johon vaikuttaa haaluaminen. Siis, uskaltaa pyytää apua, halu kehittää tilannetta, positiivinen kehittämisajattelu, rakentavan palautteen antaminen ja positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen. Nämä kaikki ovat vaikuttamisen muotoja toimivaan arkeen ja tiimityöhön.

Vain kolmannes (n=5) ajatteli lastentarhanopettajan työn olevan juuri se työ, josta jää eläkkeelle (ks. taulukot 9 ja 10). Aineistossani alalle sitoutuvat paremmin ne työntekijät, jotka tavoittelevat koulutuksesta riippumatta tiettyä, omaa haaveammattiaan. Eli lastentarhanopettajan työt olivat olleet syy koulutukseen hakeutumiselle joko haaveammattina tai että se oli jatkumoa uralla etenemisen näkökulmasta, kuten että oli aikaisemmin työskennellyt lastenhoitajana. On kuitenkin myös hyvä muistaa, että jokainen lastentarhanopettajana työskentelevä sosionomi on valinnut lastentarhanopettajuuden, vaikka osa valmistuneista ajattelee työtä varhaiskasvatuksessa vain yhtenä työmahdollisuutena muiden joukossa. Sillä rehellisyyden nimissä näinhän se myös on. Tärkeää on se, että työpaikat ovat täynnä työstään sillä hetkellä innostuneita kasvattajia.

Työhyvinvoinnin näkökulmasta mentorointiryhmään osallistuminen näyttäytyy positiivisena, sillä niihin osallistuminen näyttäytyy aineistossa toimijuutena ja ammatillisuutena: Työaika on työtä varten. Seuraavat aineistoesimerkit ovat vastaajilta, jotka ovat osallistuneet mentorointiryhmään.

”Vapaa-ajalla liikunta ja rentoutuminen. Yleensä töihin tullessani jätän oman elämäni ulko-ovelle ja asennoidun iloiseen hymyyn ja iloon, että jokainen lapsi kokisi itsensä tervetulleeksi.” (S1)

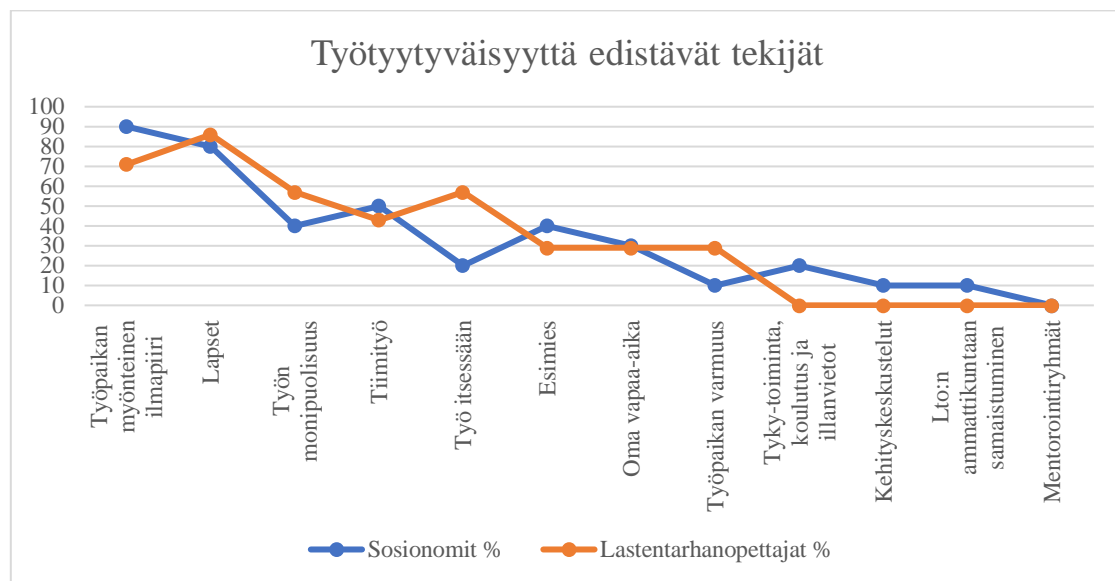
”Osallistumalla aktiivisesti työpaikan kokouksiin, koulutuksiin.” (L7)

”--Annan ja saan palautetta, ylläpidän positiivista ilmapiiriä; lasten ja perheiden & työkavererien arvostaminen. Kiireettömyys.” (S8)

”Tekemällä työtä positiivisella asenteella ja pyytämään apua tarvittaessa. Puhumalla asioista avoimesti.” (S9)

Työn induktiovaiheessa mentorointi voidaan nähdä luontevana jatkumona pätevyyden antaneelle koulutukselle. Mentorointi mahdollistaa oman ammattikielen puhumisen, joka ei arjessa välttämättä muuten toteudu vallitsevan opettajamitoituksen, eli kolmasosa henkilökunnasta, takia. Se voi myös muistuttaa työn fokuksesta ja antaa työkaluja kohdata arki, niin lapset, perheet ja työkaverit ammatin edellyttämällä tavalla. Vaikka vertaismentorointi on hyväksi todettu (esim. Karila & Kupila 2010, 62–63), on ihme, että sitä ei ole tarpeen nähty osana ammattiin perehdytystä. Mentorointia ei myöskään vastaajat mieltäneet itse tärkeäksi kuten tuleva kuvio 7 osoittaa. Jostain syystä sen merkitystä ei kentällä ainakaan induktiovaiheessa tunnusteta, tai sitten muut seikat koetaan tärkeämmäksi ja oma kouluttautuminen jää vähäisemmälle painoarvolle.

Vastaajat arvioivat tutkimuksista nousseita syitä työssä kiinni pitävistä tekijöistä samoin tavoin kuin työn kuormitustekijöistä. Tässä osiossa ohjeistin valitsemaan enintään neljä tärkeintä vaihtoehtoa (kolmasosa vastausvaihtoehtoista). Vastauksia ei täytynyt laittaa arvojärjestykseen. Kyselyssä oli myös vaihtoehtona lisätä oma muu syy, mutta kukaan ei valinnut sitä. Kuviossa 7 näkyy molempien koulutusten antamat painotukset prosentuaalisina osuuksina (lastentarhanopettajat n=7, sosionomit n=10).



Kuvio 7. Arviointi lastentarhanopettajien työtyytyväisyyttä edistävästä tekijöistä.



Kuviosta 7 huomataan, että työtyytyväisyyden näkökulmasta työn sisältö eli lapset, sekä työpaikan myönteinen ilmapiiri ovat tärkeimmässä asemassa. Herzbergin motivaatioteorian mukaisesti työpaikan myönteinen ilmapiiri, johon vaikuttaa työpaikan sisäiset ihmissuhteet, on hygieniatekijä, mutta työn kohde, lapset luokitellaan motivaatiotekijöihin. Eli aivan kuten Herzbergin motivaatioteoria osoittaa, niin työtyytyväisyyteen vaikuttaa sekä motivaatio- että hygieniatekijät, mutta eri tavoin painottuneina. Lastentarhanopettajilla tärkeimmäksi miellettiin lapset, työpaikan myönteinen ilmapiiri sekä työn monipuolisuus ja työ itsessään. Sosionomeilla tärkeimpänä oli työpaikan myönteinen ilmapiiri, lapset ja tiimityö.

Kehityskeskustelut ovat saaneet vain yhden maininnan, vaikka tämän työn teoriaosiossa niille on nähty suuri painoarvo. Syy voi olla vastaajien lyhyessä työkokemuksessa (n=6 alle vuosi, n=6 1–2 vuotta työkokemusta), jolloin kehityskeskusteluja ei ole ollut edes mahdollisuutta käydä ja niiden arviointi on silloin jopa mahdotonta. Sitä puolestaan, mistä omakohtaista kokemusta ei ole, on vaikea edes kaivata tai ajatella tärkeäksi. Tässä tutkielmassa kehityskeskustelun tärkeyden huomioija on vastaajista kaikista kokenein niin iän kuin työkokemuksen puolesta.

## **6.4 Miten motivaatioteorian motivaatio- ja hygieniatekijät painottuvat lastentarhanopettajan työssä?**

Koska alanvaihtosuunnitelmat liittyvät vahvasti työtyytyväisyyteen, niin tutkielmani tarkoitus oli selvittää vastaajien näkemyksiä Herzbergin kaksoisfaktoriteorian motivaatio- ja hygieniatekijöiden painottumisesta. Näitä tarkasteltiin 1–3 eri väittämän keinoin, joihin vastaaja otti kantaa seuraavien vaihtoehtojen mukaisesti: Täysin samaa mieltä / Osittain samaa mieltä / En samaa tai eri mieltä / Osittain eri mieltä / Täysin eri mieltä. Vaikka vastaajien määrä (n=17) oli pieni, niin annoin väittämille numeeriset arvot ja laskin kustakin tekijästä keskiarvot, jotta tietoa on helpompi asettaa järjestykseen. Näissä keskiarvoissa vaihtelu ei ollut kovinkaan suurta, mutta joitain eroja eri koulutustaustoilla oli. Nämä ovat nähtävissä taulukoissa 11 ja 14. Keskiarvot on jätetty taulukoihin kahden desimaalin tarkkuudella, jotta eri koulutustaustojen vähäiset eroavaisuudet pääsevät paremmin esille. Suuremmat eroavaisuudet nousivat sen sijaan silloin, kun vastaajat saivat kertoa mielestään tärkeimmät motivaatio ja hygieniatekijät (taulukot 13 ja 16). Näitä ei täytynyt asettaa arvojärjestykseen. Valintojen määrää ei myöskään ollut rajoitettu, ja vas-

taajasta riippuen tärkeimmäksi oli mielletty 2–10 väittämää. Koska osa tekijöistä sai saman määrän mainintoja, niin järjestin ne lasketun keskiarvon mukaiseen paremmuusjärjestykseen.

### Motivaatiotekijät

Motivaatiotekijä-osion väittämät koskivat työstä saatua tunnustusta (kysymykset 1 ja 2), työn saavutuksia (kysymykset 3 ja 4), kehittymismahdollisuuksia (kysymykset 5 ja 6), työssä ylenemistä (kysymykset 7 ja 8), työn vastuuta (kysymykset 9 ja 10) ja työtä itsessään (kysymykset 11, 12, 14). Näiden painottuminen ja siten myös koettu tärkeys ovat nähtävissä taulukossa 13, jossa ne on eroteltu koulutuksen mukaan.

Taulukko 11. Työn motivaatiotekijöiden keskiarvot eroteltuna koulutuksen mukaan.

Mitattu motivaatiotekijä	Väittämä	Kasvatustieteen kandidaatti, ka (n=7)	Sosionomi AMK, ka (n=10)
<b>Työstä saatu tunnustus</b>		<b>4,79</b>	<b>4,55</b>
	1. Saat työstäsi tunnustusta	4,86	4,5
	2. Saat palautetta hyvin tehdystä työstä	4,71	4,6
<b>Työn saavutukset</b>		<b>4,86</b>	<b>4,8</b>
	3. Onnistut työssäsi	4,86	4,9
	4. Saavutat lapsiryhmässä asettamasi tavoitteet	4,86	4,7
<b>Kehittymismahdollisuudet</b>		<b>4,79</b>	<b>4,65</b>
	5. Voit vaikuttaa oman työsi sisältöön	4,86	4,7
	6. Saat osallistua niihin koulutuksiin, joita pidät tärkeänä	4,71	4,6
<b>Ylennys</b>		<b>4,36</b>	<b>4,35</b>
	7. Saat uusia, vaativia työtehtäviä	4,29	4,5
	8. Sinulla on mahdollisuus edetä urallasi	4,43	4,2
<b>Vastuu</b>		<b>4,57</b>	<b>4,65</b>
	9. Saat riittävästi vastuuta	4,71	4,6
	10. Ammattinimikkeelle tarkoitetut velvollisuudet (esim. suunnittelut) toteutuvat	4,43	4,7
<b>Työ itsessään</b>		<b>4,86</b>	<b>5</b>
	11. Työ tuottaa sinulle hyvää mieltä	4,71	5
	12. Viihdyt työssäsi	4,86	5
	14. Työ lasten kanssa on palkitsevaa	5	5

Luettavuuden ja vertailun helpottamiseksi lastentarhanopettajan työn motivaatiotekijät on asetettu taulukkomuotoon lasketun keskiarvon mukaiseen järjestykseen (taulukko 12). Erot lastentarhanopettajien ja sosionomien välillä eivät ole suuret. Mikäli keskiarvo on sama, ne on järjestetty keskihajonnan mukaan, pienempi hajonta ensin. Hakasulku tarkoittaa täysin samaa keskiarvoa ja keskihajontaa.

Taulukko 12. Motivaatiotekijöiden tärkeysjärjestys keskiarvon mukaan.

Kasvatustieteen kandidaatit	Sosionomit
Työn saavutukset 4,86 Työ itsessään 4,86 { Työstä saatu tunnustus 4,79 { Kehittymismahdollisuudet 4,79 Vastuu 4,57 Ylennys 4,36	Työ itsessään 5 Työn saavutukset 4,8 { Kehittymismahdollisuudet 4,65 { Vastuu 4,65 Työstä saatu tunnustus 4,55 Ylennys 4,35

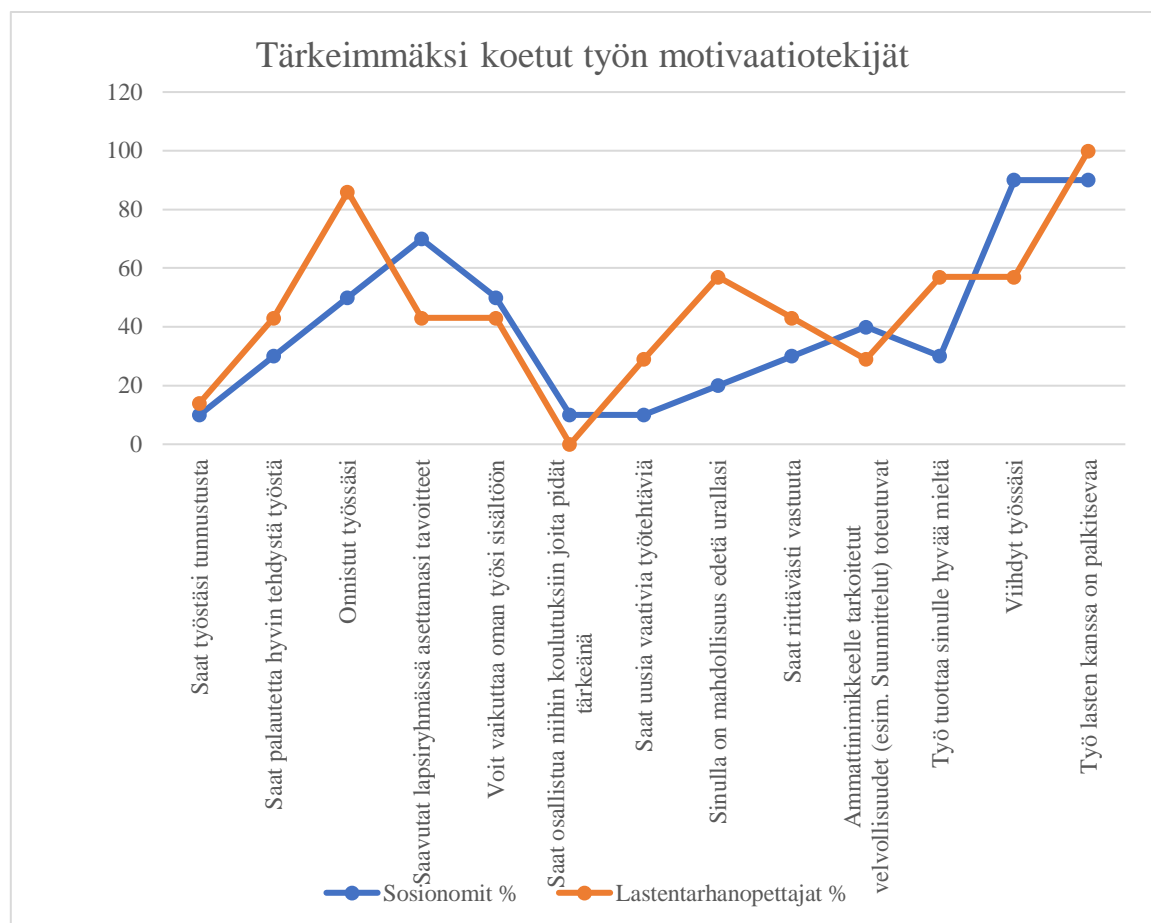
Nopealla silmäilyllä keskiarvon mukainen järjestys ei ole yllättävä, sillä onhan kyseessä ala, johon hakeudutaan sen itsensä ja lasten vuoksi. Työssä on nähtävissä ”oman käden jälki” melko konkreettisenä ja työn ohessa itsensä kehittäminen onnistuu erilaisten koulutusten kautta, joihin osallistuminen voi pohjautua vastualueiden lisäksi omaan mielenkiintoon. Työstä saadun tunnustuksen ja vastuun keskiarvo ovet nekin hyvät. Lapsiryhmässä ja vanhemmilta tunnustus tulee välittömästi. Kasvatustyö on itsessään äärimmäisen vastuullista toimintaa. Vastuu lapsiryhmän pedagogisesta toiminnasta on lastentarhanopettajalla. Yllätys ei ole myöskään se, että listan huonoimman arvioinnin on saanut ylennys, sillä lastentarhanopettajilla ei juuri ylenemismahdollisuuksia ole lukuun ottamatta johtajan tai varajohtajan tehtäviä.

Mielenkiintoista taulukossa 12 on se, että sosionomitaustaisilla työ itsessään on tärkeimmäksi arvioitu motivaatiotekijä. Sitä mitattiin seuraavin väittämin ”Työ tuottaa sinulle hyvää mieltä”, ”Viihdyt työssäsi” ja ”Työ lasten kanssa palkitsevaa”. Sosionomitaustaisista lastentarhanopettajista jokainen antoi näille vaihtoehdoille parhaimman mahdollisen arvon (täysin samaa mieltä). Lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilla arviot olivat nekin hyviä, mutta kuitenkin hieman huonompia. Tämä havainto tukee sitä, että kun työn sisältö muuttuu liikaa tai työntekijä leipääntyy työhönsä, sitä vaihdetaan muihin mielenkiintoisemmaksi koettuihin työmahdollisuuksiin, joita sosionomikoulutus mahdollistaa. Varhaiskasvatuksessa näitä osaltaan ”edesauttaa” alati kiristyvät resurssit.

Motivaatiotekijöitä tarkastelemalla voidaan todeta työhön liittyvät tunnustukset sekä kehittymismahdollisuudet lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilla tärkeämmäksi. Myös

työn saavutukset miellettiin tässä ryhmässä hieman tärkeämmäksi. Kuitenkin sosionomitaustaiset pitivät tärkeänä, että ammattinimikkeelle tarkoitetut vastuut ja velvollisuudet toteutuvat. Kyseessä voi olla hankitun ammattiroolin mukaista työntekoa (ks. Räisänen 1996, 88), jossa tiettyyn ammattiin kuuluu tietyt velvollisuudet. Aineistoni lastentarhanopettajat suhtautuvat tähän pehmeämmin. Lastentarhanopettajakoulutuksen saaneiden voi olla myös helpompi toimia ilman tarkempaa suunnittelua laajemman koulutuksen perusteella. Sosionomien lukuja katselemalla huomataan vielä, että hieman tärkeämpänä pidetään uusien työtehtävien saantia. Eikö pelkkä lastentarhanopettajuus riitä koulutukselle, joka pätevöittää moneen eri ammattiin? Vai haluavatko sosionomit, että muu koulutuksen tuoma osaaminen tulee myös käyttöön?

Suuremmat erot mielipiteisiin saadaan, kun niitä tarkastellaan keskiarvojen sijaan vastausten mainintojen määrän perusteella. Vastaajat arvioivat motivaatiotekijöitä arvottamatta niitä paremmuusjärjestykseen. Maininnat ovat vertailun vuoksi käännetty prosentuaalisiksi osuuksiksi.



Kuvio 8. Lastentarhanopettajien tärkeimmäksi koetut työn motivaatiotekijät.

Kuvion 8 vastauksissa suurimmat erot koulutusten välillä ovat väittämässä ”viihdyt työssäsi”, ”sinulla on mahdollisuus edetä urallasi” ja ”onnistut työssäsi”, joista sosionomikoulutuksen saaneet painottavat enemmän työn viihtyvyyttä. Motivaatiotekijöitä tarkastellessa lisäksi huomataan, että eniten mainintoja lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilla ovat järjestyksessä: työ lasten kanssa on palkitsevaa, onnistut työssäsi sekä viihdyt työssäsi, työ tuottaa sinulle hyvää mieltä ja sinulla on mahdollisuus edetä urallasi. Sosionomeilla tärkeimmäksi on mielletty: viihdyt työssäsi ja työ lasten kanssa on palkitsevaa, saavutat lapsiryhmässä asettamasi tavoitteet sekä onnistut työssäsi ja voit vaikuttaa oman työsi sisältöön. Taulukkoon 13 on koottu nämä tärkeimmäksi mielletyt motivaatiotekijät, sekä vertailun vuoksi jo aiemmin esitetyt keskiarvot, jolloin saadaan yllättäen eroja jo pelkästään toisen koulutuksen sisälle. Tällä tavoin tarkasteltuna ylennyksen merkitys kasvaa lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilla. Painottuminen voi olla viinoutunut, sillä on täysin mahdollista, että kyselyyn ovat vastanneet ne tunnoillisimmat ja motivoituneimmat työntekijät, jotka haluavat edetä urallaan. Sosionomitaustaisilla järjestys pysyi lähes samana, ainoa muunnos oli vastuun ja kehittymismahdollisuuden muutos päinvastaiseksi. Taulukkoa tulkitessa on hyvä muistaa vastaajien suhteellisen vähäinen työkokemus: osaatko kaivata uusia vaativampia työtehtäviä, jos perustyö ei ole vielä automaattista, sisään ajettua toimintaa?

Taulukko 13. Eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien arvioinnit työn motivaatiotekijöistä.

	<b>Lastentarhanopettajat</b>	<b>Sosionomit</b>
Motivaatiotekijät keskiarvon mukainen järjestys	Työn saavutukset 4,86 Työ itsessään 4,86 Työstä saatu tunnustus 4,79 Kehittymismahdollisuudet 4,79 Vastuu 4,57 Ylennys 4,36	Työ itsessään 5 Työn saavutukset 4,8 Kehittymismahdollisuudet 4,65 Vastuu 4,65 Työstä saatu tunnustus 4,55 Ylennys 4,35
Tärkeimmäksi ajatellut motivaatiotekijät	Työ itsessään 71,3 % Työn saavutukset 64,5 % Ylennys 43 % Vastuu 36 % Työstä saatu tunnustus 28,5 % Kehittymismahdollisuudet 21,5 %	Työ itsessään 70 % Työn saavutukset 60 % Vastuu 35 % Kehittymismahdollisuudet 30 % Työstä saatu tunnustus 20 % Ylennys 15 %

Molemmissa koulutuksissa painottuu tärkeämmäksi työ itsessään ja työn saavutukset. Lastentarhanopettajilla korostuu uuden listauksen mukaan ylennyksen merkitys, vaikka se oli kehnoimmaksi arvioitu keskiarvon mukaisessa järjestyksessä. Silti on ristiriitaista, että kehittymismahdollisuuksien koulutuksiin osallistumista ei mielletä tässä ryhmässä

tärkeäksi, sillä se ei saanut yhtäkään mainintaa. Uralla eteneminen vaatii kuitenkin uuden oppimista. Sosionomien mielletty tärkeysjärjestys noudattelee hyvin keskiarvon mukaista järjestystä. Yhteenvetona voidaan todeta, että lastentarhanopettajan työn tärkeimmät motivaatiotekijät ovat työ itsessään ja työn saavutukset. Näin ollen ne ovat myös ne, johon työnantajan kannattaa panostaa, jotta niiden koettu taso pysyisi hyvänä.

### **Hygieniatekijät**

Hygieniatekijöistä, eli niistä tekijöistä, jotka liittyvät työympäristöön ja lisäävät työtyytymättömyyttä, tarkastelin hallinto ja yrityspolitiikkaa (kysymykset 1 ja 2), suhdetta esimieheen (kysymykset 3 ja 4) ja työtovereihin (kysymykset 5 ja 6), työolosuhteita (kysymykset 7 ja 8), statusta ja palkkausta (kysymykset 9, 12 ja 13) sekä työturvallisuutta (kysymykset 10 ja 11). Nämä näkyvät taulukossa 14. Työn teoriaosiossa palkka ja status kulkivat rinnakkain, mutta analyysiosassa halusin tulokset nähtyäni erottaa ne toisistaan. Hygieniatekijöissä olin ajatellut erotella palkkauksessa aineettoman ja aineellisen palkkauksen, mutta tulkintavaiheessa siirsin aineettoman palkkauksen väittämän ”työ lasten kanssa on palkitsevaa” motivaatiotekijöiden alle. Työ itsessään palkitsee enemmän kuin siitä saatu palkka. Hygieniatekijöiden painottuminen näkyy taulukossa 16, johon ne on eritelty koulutuksen mukaan.

Taulukko 14. Työn hygieniatekijöiden keskiarvot eroteltuna koulutuksen mukaan.

Mitattu hygienia- tekijä	Väittämä	Kasvatustie- teen kandi- daattien ka (n=7)	Sosio- nomin AMK vastaajien ka (n=10)
<b>Hallinto ja yrityspolitiikka</b>		<b>4,86</b>	<b>4,9</b>
	1. Voit vaikuttaa päiväkodin asioihin	4,71	4,8
	2. Tärkeissä päätöksissä kuullaan myös henkilökuntaa	5	5
<b>Suhde esimieheen</b>		<b>4,93</b>	<b>4,95</b>
	3. Saat tukea esimieheltä	4,86	5
	4. Henkilösuhteet esimieheen ovat hyvät	5	4,9
<b>Suhde työtovereihin</b>		<b>4,93</b>	<b>4,9</b>
	5. Saat tukea työtovereilta	5	5
	6. Henkilösuhteet työtovereihin ovat hyvät	4,86	4,8
<b>Työolosuhteet</b>		<b>4,86</b>	<b>4,75</b>
	7. Työolosuhteet ovat hyvät	4,86	4,9
	8. Työvälineet ovat toimivat	4,86	4,6
<b>Status</b>		<b>4,57</b>	<b>4,5</b>
	9. Lastentarhanopettajilla ja lastenhoitajilla on erilaiset työnkuvat	4,57	4,5
<b>Palkkaus</b>		<b>2,86</b>	<b>3,75</b>
	12. Palkalla on vaikutusta lto:n työn työmotivaatioon	2,71	3,8
	13. Työstä saatu tulospalkkio vaikuttaa työmotivaatioon	3	3,7
<b>Työturvallisuus</b>		<b>4,93</b>	<b>4,8</b>
	10. Työssä ei tarvitse pelätä	5	4,9
	11. Työstä johtuvista syistä ei tarvitse hakeutua sairauslomalle	4,86	4,7

Kun mitatut hygieniatekijät asetetaan järjestykseen, saadaan hygieniatekijöille koettu tärkeysjärjestys. Taulukossa 15 on molempien koulutusten mukainen järjestys parhaimmasta alkaen. Mikäli keskiarvo on sama, ne on järjestetty listaan keskihajonnan mukaan, pienempi hajonta ensin. Hakasulku tarkoittaa täysin samaa keskiarvoa ja keskihajontaa.

Taulukko 15. Eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien arviot hygieniatekijöistä.

Lastentarhanopettajat	Sosionomit
<ul style="list-style-type: none"> <li>Suhde esimieheen 4,93</li> <li>Suhde työtovereihin 4,93</li> <li>Työturvallisuus 4,93</li> <li>Työolosuhteet 4,86</li> <li>Hallinto- ja yrityspolitiikka 4,86</li> <li>Status 4,57</li> <li>Palkkaus 2,86</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suhde esimieheen 4,95</li> <li>Suhde työtovereihin 4,9</li> <li>Hallinto- ja yrityspolitiikka 4,9</li> <li>Työturvallisuus 4,8</li> <li>Työolosuhteet 4,75</li> <li>Status 4,5</li> <li>Palkkaus 3,75</li> </ul>

Ylläolevan listauksen kaikki eri osa-alueet hygieniatekijöistä ovat saaneet erittäin hyvät arviot palkkausta lukuun ottamatta. Pienet erot koulutusten välillä tukevat aineistosta noussutta havaintoa sosionomien merkityksellisemmästä työviihtyvyydestä, jossa huonoja työoloja ei täydy sietää muiden työmahdollisuuksien takia.

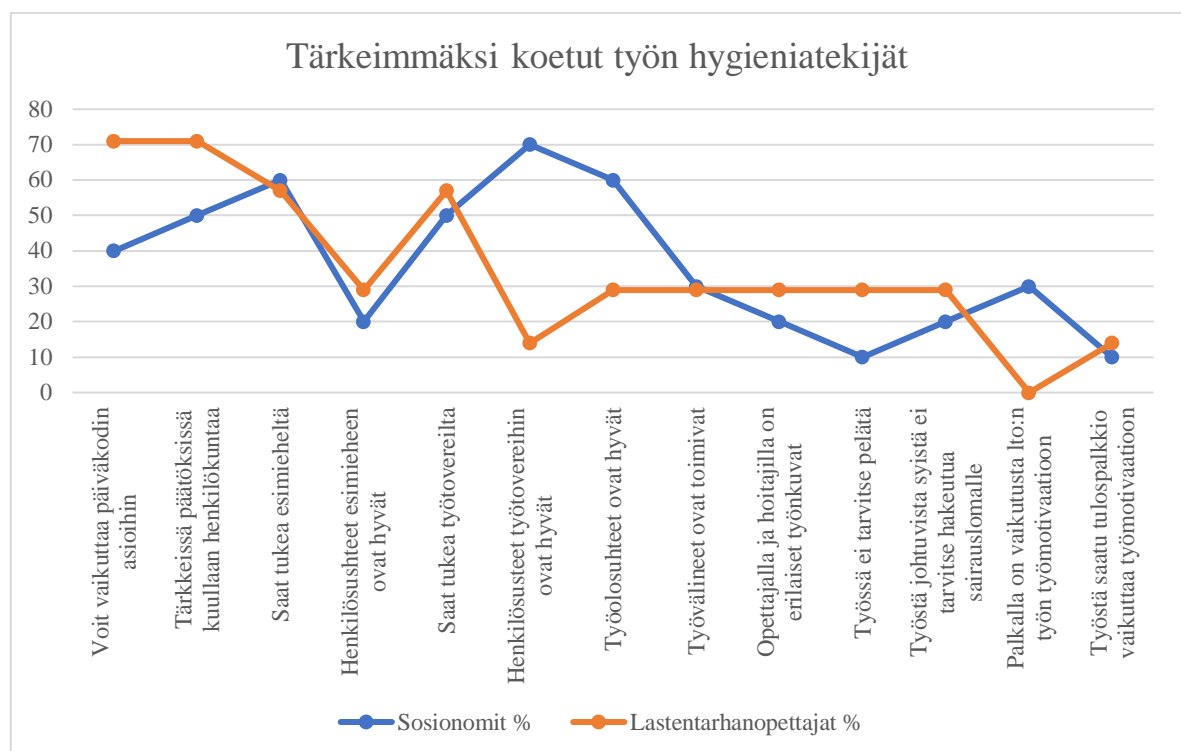
Huonoimmaksi koettu hygieniatekijä on palkkaus. Tässä tulee muistaa vastaajien lyhyt työkokemus, eli he ovat pääasiassa vastavalmistuneita, nuoria aikuisia. Mikä tahansa palkka on lähestulkoon parempi kuin opintojen aikainen tulo tai opintotuki. Nuorilla ei myöskään ole välttämättä perhettä elätettävänä tai suurta asuntoa maksettavana. Voikin siis olla, että palkan merkitys korostuu vieläkin tärkeämmäksi vasta myöhemmässä työuran vaiheessa. Ratkaisevaa silloin on, onko työntekijällä mahdollisuuksia irtisanoutua varmasta mutta pienipalkkaisesta työstä ja kouluttautua toisen alan töihin. Kaikilla tätä mahdollisuutta ei ole. Kuten jo aiemmin olen todennut, niin sosionomitaustaisilla on mahdollisuus toisiin alansi töihin ilman uudelleen kouluttautumista, mutta sosiaalialan palkkataulukoita tuntematta en pysty kommentoimaan sen taloudellista kannattavuutta. Osassa työpaikossa on mahdollisuus vuorotyöhön, joka osaltaan pienesti nostaa kuukausipalkkaa erinäisten lisien muodossa.

Hygieniatekijöitä koskevien listojen kärkipäästä löytyvät työviihtyvyyden kannalta tärkeät työpaikan sisäiset ihmissuhteet. Tämä havainto tukee aikaisempaa tehtyä tutkimusta sekä myös tämän tutkielman huomiota esimiehen merkityksestä varhaiskasvatusyksikön vaihdossa. Hallinto ja yrityspolitiikka kolmantena kielii, että henkilöstöllä on tunne siitä, että he tulevat kuulluksi, jolloin tässä on parannusta aikaisempaan Karilan ja Kupilan (2010, 36) havaintoon. Työturvallisuus ja työolosuhteet ovat nekin tärkeitä. Lastentarhanopettajat arvostivat enemmän työvälineiden kuin tilojen toimivuutta. Sosionomitaustaisilla tämä oli päinvastoin. Omasta kokemuksesta tiedän, että lastentarhanopettajakoulutuksen taideaineiden opetus painottaa materiaalien laadukkuutta, jotta lasten tekeminen ei loppuisi huonoksi tai vaikeiksi koettuihin materiaaleihin. Selvästi huonoimmat arviot koskivat palkkausta ja statusta. Statusta mitattiin väittämällä ”pidän tärkeänä, että



lastentarhanopettajilla ja lastenhoitajilla on erilaiset työnkuvat” ja aineistossani vastaajat näyttäytyvät vahvoina ammattilaisina, joilla on lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti, koulutuksesta huolimatta.

Aivan kuten motivaatiotekijöissä, niin suuremmat erot mielipiteisiin saadaan, kun niitä tarkastellaan keskiarvojen sijaan vastausten mainintojen perusteella, jotka näkyvät taulukossa 16. Vastaajat arvioivat hygieniatekijöitä arvottamatta niitä paremmuusjärjestykseen. Maininnat ovat vertailun helpottamiseksi käännetty prosentuaalisiksi osuuksiksi. Tulevissa luetteloissa olen saman verran mainintoja saaneet järjestänyt taulukossa 14 ilmoitettujen keskiarvojen mukaisesti.



Kuvio 9. Lastentarhanopettajien tärkeimmäksi kokemat työn hygieniatekijät

Eniten mainintoja on saanut tunne henkilökunnan kuulemisesta, esimieheltä ja työtovereilta saatu tuki sekä päiväkodin asioihin vaikuttamisen mahdollisuus. Vastauksissa oli jonkin verran eroavaisuuksia sen mukaan, mikä vastaajan koulutustausta oli ja ne näkyvät kuviossa 9. Kasvatustieteen kandidaattien tärkeimmät väittämät järjestyksessä on: henkilökunnan kuuleminen tärkeissä asioissa ja päiväkodin asioihin vaikuttaminen sekä esimieheltä ja työkavereilta saatu tuki. Sosionomitaustaisilla lastentarhanopettajilla järjestys oli seuraava: henkilösuhteet työtovereihin ovat hyvät, työolosuhteet ovat hyvät ja esimieheltä saa tukea.

Kaikki väittämät eivät saaneet lainkaan mainintoja. Näitä olivat lastentarhanopettajilla ”palkalla on vaikutusta lastentarhanopettajan työmotivaatioon” ja sosionomeilla ”työstä johtuvista syistä ei tarvitse hakeutua sairauslomalle”. Yksi syy eroihin lienee se, että sosionomikoulutus mahdollistaa työllistymisen muihinkin ammatteihin kuin vain lastentarhanopettajan työhön. Lastentarhanopettajan koulutuksen saaneilla työstä johtuva sairausloma ja mahdolliset terveyshaitat voivat ajaa työntekijän alanvaihtoon, mitä kutsusammattissaan oleva ei toivo. Vastaavasti kasvatustieteen kandidaatit eivät kokeneet työstä saatua kuukausipalkkaa kovinkaan motivoivaksi, sillä se ei saanut yhtäkään mainintaa. Palkkaus oli sen sijaan saanut sosionomitaustaisilla muutaman (n=3) äänen.

Taulukko 16. Eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien arviot työn hygieniatekijöistä.

	<b>Lastentarhanopettajat</b>	<b>Sosionomit</b>
Hygieniatekijät keskiarvon mukainen järjestys	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suhde esimieheen 4,93</li> <li>Suhde työtovereihin 4,93</li> <li>Työturvallisuus 4,93</li> <li>Työolosuhteet 4,86</li> <li>Hallinto- ja yrityspolitiikka 4,86</li> <li>Status 4,57</li> <li>Palkkaus 2,86</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suhde esimieheen 4,95</li> <li>Suhde työtovereihin 4,9</li> <li>Hallinto- ja yrityspolitiikka 4,9</li> <li>Työturvallisuus 4,8</li> <li>Työolosuhteet 4,75</li> <li>Status 4,5</li> <li>Palkkaus 3,75</li> </ul>
Tärkeimmäksi ajatellut hygieniatekijät	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hallinto ja yrityspolitiikka 71 %</li> <li>Suhde työtovereihin 71 %</li> <li>Suhde esimieheen 43 %</li> <li>Työturvallisuus 29 %</li> <li>Työolosuhteet 29 %</li> <li>Status 29 %</li> <li>Palkkaus 7 %</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suhde työtovereihin 60 %</li> <li>Hallinto- ja yrityspolitiikka 45 %</li> <li>Työolosuhteet 45 %</li> <li>Suhde esimieheen 40 %</li> <li>Status 20 %</li> <li>Palkkaus 20 %</li> <li>Työturvallisuus 15 %</li> </ul>

Kun tarkastelun keskiöön otetaan tärkeimmäksi ajatellut hygieniatekijät, niin molemmissa koulutuksissa painottuu tärkeimmäksi suhde työtovereihin. Lastentarhanopettajilla se on jaetulla ensimmäisellä sijalla hallinto ja yrityspolitiikan kanssa. Suhde esimieheen koetaan myös tärkeäksi. Työn sisältö on yksiköstä toiseen samanlaista, ja kaikilla lapset koetaan ihanaksi. Koska työnkohde ja tapa tehdä työtä ei olennaisesti muutu, niin silloin työhyvinvoinnin näkökulmasta korostuu työpaikan sisäisten ihmissuhteiden merkitys. Jostain syystä päiväkotiin kuuluvat lasten nahistelut ovat siirtyneet osassa yksikköjä työntekijöiden välisiksi.

Herzbergin motivaatioteoriassa hygieniatekijät ovat tasolla, jonka työntekijät hyväksyvät. Näiltä osin listan hännillä on molempien koulutusten kokemana palkkaus, mutta myös työturvallisuus ja status. Erot annettuihin keskiarvoihin tärkeyden ajattelussa ovat suuret.

Erot vastauksissa selittynevät sillä, että yleisesti ottaen on helppoa sanoa mielipide asioihin. Esimerkkinä sanottakoon eri kontekstissa oleva väittämä kestävän kehityksen ja vihreiden arvojen tärkeydestä, josta moni on täysin samaa mieltä. Tästä huolimatta ihmiset eivät aina toimi näiden arvojen mukaisesti niin hyvin kuin voisi olettaa. Tämän ajatustavan voi kääntää myös tutkielmani kontekstiin, eli on helppo olla yleisesti jotain mieltä asioista, mutta subjektiivinen ääni pääsee kuuluviin vasta henkilökohtaisten valintojen myötä.

Tutkielmassani valinnoissa painaa työntekijöiden työkokemuksen lyhyys. Työuran alkuvaiheilla uskotaan hallintoon (Länsikallio ym. 2018, 22) ja vähemmän tärkeälle huomiolle joutuvat ne tekijät, josta kokemus puuttuu. Yllättäen status on saanut vähän mainintoja, sillä loppupeleissä arvostuksen saaminen ulkopuolisilta vaatii myös statuksen nostoa, ne ikään kuin kulkevat käsi kädessä. Usein myös valmistumisen lähellä voisi kuvitella ammattiylpeyden olevan suuri, jolloin statusta haluaisi korottaa pykälänverran ylemmäksi. Sosionomeilla statuksen merkitys ja ero lastenhoitajiin kasvaa sitä myötä, kun työkokemusvuosia tulee lisää. Kun tämä tieto yhdistetään Onnismaan ym. (2013) havaintoon eri koulutustaustojen lähtöhalukkuudesta (kuvio 4), ei ole ihme, että sosionomit ovat lopettaneet varhaiskasvatusalalla induktiovaiheen jälkeen, kun työtehtävät ovat olleet lastenhoitajien kanssa samat. Lastentarhanopettajilla vastaavaa yhteyttä ei ollut aineistossani nähtävissä.

## 6.5 Johtopäätökset

Tämän tutkielman mukaan sosionomitaustaisia lastentarhanopettajia kuormittaa enemmän resurssien puute. Taustalla voi näkyä ajatus oman koulutuksen tuomasta lisäturvasta muihin työmahdollisuuksiin. Lastentarhanopettajilla sopeutuminen on pakollista, sillä vaihtoehtona on uudelleen kouluttautuminen, vaikka sekään ei näyttäytynyt negatiivisessa valossa vaan ennemminkin mahdollisuutena oppia jotain uutta. Alanvaihto voidaan nähdä siis rohkeutena: miksi jäädä työhön joka puuduttaa ja johon on leipääntynyt? Kansantaloudellisesti se ei toki ole kannattavaa, mutta ei työntekijöitä voida moittiakaan siitä, että haluavat omaan työhönsä muutosta, jos esimerkiksi resurssit tiukkenevat ja palkka koetaan liian pieneksi työn vaativuuteen nähden.

Palkkaus on hankala asia julkisessa keskustelussa, sillä jokainen ammattiryhmä on varmasti sitä mieltä, että palkankorotus olisi enemmän kuin tervetullut, niin olisi kuitenkin hyvä pohtia mikä sen merkitys alanvaihtosuunnitelmissa on. Lastentarhanopettajan

työssä kysynnän ja tarjonnan laki ammattilaisista eivät kohtaa. Tästä huolimatta palkkauksella ei ole lähdetty juurikaan kilpailemaan eri kuntien välillä. Epäpätevät lastentarhanopettajat ovat olleet oikeutettuja samaan palkkaan kuin pätevät (Jaakkola 2018). Tutkielmani aineistoon ja aikaisempiin tutkimuksiin peilaten uskon siihen, että tuntuva palkankorotus saisi empijöitä jäämään työhönsä, tai ehkä jopa palaamaan töihin takaisin. Työ on pidetty mutta palkka koetaan pieneksi.

Herzbergin motivaatioteorian näkökulmasta lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilla palkan keskiarvo on huonommaksi koettu kuin sosionomitaustaisilla. Samoin on palkkaus työn kuormitustekijänä arvioissa. Yleisessä puheessa lastentarhanopettajat ajattelevat, että palkkaus ei vastaa sitä, että kyseessä on yliopistotutkinto. Ero sosionomien arvioon palkkauksesta on suuri ja siitä syntyy mielenkiintoinen yhtälö, kun ajatellaan, että molemmat ovat samanarvoisia korkeakoulututkintoja ja myös toisaalta tiedämme, että opiskeluaikana palkkauksella ei olla nähty lastentarhanopettajien keskuudessa suurta painoarvoa (Ikonen-Varila 2001, 48). Tämä suuri ero sai myös epäilemään kysymyksenasetteluani. Olisiko pitänyt esimerkiksi kysyä onko vastaaja tyytyväinen nykyiseen palkkaukseen? Eli mitä vastaajat ovat ajatelleet väittämässäni ”palkalla on vaikutusta Ito:n työn työmotivaatioon”? Vai näkyykö tässä sittenkin ajatus kutsumustyön luonteen vaihtumisesta normaaliksi palkkatyöksi (Lindén 2010)?

Lastentarhanopettajat vaihtavat työpaikkaa myös, mikäli työmatka koetaan liian pitkäksi tai johtajan kanssa yhteistyö ei syystä tai toisesta suju. Työmatka on yksi niistä harvoista asioista, joihin itse voi vaikuttaa ja tässä työmarkkinatilanteessa on täysin mahdollista. Ilmiö ei ole vain suomalainen, sillä myös Taiwanissa on huomattu varhaiskasvattajien suosivan lyhyttä, alle 18 minuutin työmatkaa (Cheng ym. 2011, 130). Lyhyt työmatka antaa vapaa-aikaa omille harrastuksille ja perheelle, jotka osaltaan tukevat työhyvinvointia.

Jos olisin tällä hetkellä varhaiskasvatusyksikön johtaja, pitäisin tämän opinnäytetyön pohjalta huolen siitä, että jokainen työntekijä olisi oikeutettu talon sisäiseen mentorointiin. Tämän lisäksi mahdollistaisin opettajille talon ulkopuoliseen ryhmämentorointiin osallistuminen osana työhön perehtymistä. Rekrytointitilanteissa kiinnittäisin huomiota myös työnhakijan työmatkaan ja ottaisin sen myös tarvittaessa hakijan kanssa puheeksi.

## 7 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään perinteisesti termein reliabiliteetti sekä valideetti. Molemmat termit tarkoittavat luotettavuutta, mutta niiden merkitys on eri. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen, eli siihen, tuleeko myöhemmillä tutkimuskerroilla samanlaisia vastauksia. Valideetti mittaa puolestaan luotettavuuden sisältöä, eli tutkitiinko sitä, mitä oli tarkoitus tutkia. (Metsämuuronen 2005, 51, 57, 64–65; Patel & Davidson 2011, 103–105; Ronkainen ym. 2014, 131–132.)

En pystynyt vaikuttamaan vastaajien lukumäärään muuten kuin lisäämällä pyynnöstä e-lomakkeen aukioloaikaa. Sain sen ansiosta muutaman vastaajan lisää. Vastausten lukumäärä, 17, oli luku, jota pohdin paljon. Onko se riittävästi vai tarvitsenko lisää vastaajia? Tätä varmistelin myös ohjaajaltani. Itse pohdin paljon laadullisen aineiston saturaatien käsitettä: olisiko lisäys vastaajien määrässä antanut aineistolle ja analyysille jotakin enemmän, vai saavutinko saturatiopisteen. Koska opinnäytetyöni heijastelee aikaisempaa tutkimusta, sanoisin aineiston vastaajamäärän olleen riittävä. Pystyin myös vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Koska aineistoni on pieni, ei esimerkiksi reliabiliteetin arvioimiseen kannata laskea Cronbachin alfan kerrointa. Reliabiliteetin mittarina voidaan kuitenkin pitää yllä olevan mukaisesti toistettavuutta. Koska tutkielmani tulokset noudattelevat vanhempaa tutkimusta, ei minulla ole syytä epäillä, etteikö uudelleenmittaus toisi samoja tuloksia. Koska olen työhön kirjannut kattavasti työn teon eri vaiheita ja käytetty e-lomake on liitteenä, olisi aihetta mahdollista mitata rinnakkaisella, siis erilaisella mittarilla. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 2002, 95.) Tältä osin arvioin tutkielmani reliabiliteetin hyväksi. Reliabiliteettiin sisältyvät myös tutkijan itsensä tekemät huolimattomuus- tai näppäilyvirheet (Alkula ym. 2002, 94). Omassa tutkielmassani luotettavuutta parantaa aineistonkeruumenetelmä: e-lomake mahdollistaa aineiston siirron koneelle helposti, jolloin esimerkiksi tutkijan tekemät lyöntivirheet aineiston syötössä jää pois (Valli 2018, 101).

Valideetti voidaan suomentaa pätevyudeksi, eli missä määrin tutkimusta voidaan yleistää sen taustalla olevaan perusjoukkoon. Onnistuttiinko siis tutkimaan sitä, mitä oli tarkoitus tutkia. Valideettiin kannattaa kiinnittää jo huomiota aineistonkeruuvaiheessa, sillä systemaattiset virheet heikentävät mittarin valideettia, kuten epäselvä tai johdatteleva kysymys. (Patel & Davidson 2011, 102–103; Ronkainen ym. 2014, 130–131.) Jotta tut-

kimustulokset ovat mahdollisimman uskottavat ja luotettavat, käytin paljon aikaa e-lomakkeen tekoon ja pilotointiin. E-lomakkeen sisältö on koottu tutkimuksista ja kirjallisuudesta.

Validius lisääntyy myös siinä, kun työn kaikki vaiheet on kirjoitettu näkyväksi, jolloin lukijalta ei salata mitään tietoja. Lukija voisi halutessaan toistaa tutkimusasetelman saaden samanlaisia tutkimustuloksia. (Patel & Davidson 2011, 102–103; Ronkainen ym. 2014, 130–131.) Tutkimuksen validiteetin osoittamisen yleisohjeeksi Ronkainen ym. (2014, 136) kertovatkin, että tutkimusraportissa on kerrottava lukijalle kaikista tutkijan tekemistä valinnoista ja sekä aineisto että sen analyysivaiheesta ei jätetä mitään arvailujen varaan. Tätä pyrin noudattamaan koko työn ajan.

Tutkimusaineiston validiteettia heikentää esimerkiksi vastaajan valehtelu, sillä se johtaa satunnaisvirheeseen (Alkula ym. 2002, 90). Aiheeni ei kuitenkaan ole niin arka, etteikö siihen nimettömänä pystyisi vapaaehtoisesti vastata. Sen sijaan tutkielmani validiteettiin vaikuttaa pieni eräkö, jolloin kysymykseen ei vastattu. En kuitenkaan halunnut poistaa tätä vastaajaa aineistosta, sillä sain arvokasta tietoa strukturoituihin kysymyksiin (Vehkalahti 2014, 81). En myöskään halunnut pakottaa vastaajia vastaamaan, eli e-lomakkeen asetuksissa seuraaviin kysymyksiin pääsi, vaikkei kysymyksiin oltukaan vastattu. Mutta olennainen osa luotettavuuden pohdintaa on kuitenkin vastaajista noussut kysymys: ketkä oikeastaan vastasivat? Ne, jotka kokevat työn olevan tasapainossa vai ne joilla on eniten valitettavaa? Eli näin pienellä tutkimusaineistolla on olemassa se mahdollisuus, että vastaukset vinoutuvat suuntaan tai toiseen (vrt. Hänninen 2016, 111).

Tutkielmani asetelmasta, kahden eri koulutuksen vertailusta johtuen sain jo työn alkumetreillä ohjaajaltani muistutuksen objektiivisuuden erityistarkkailusta, olenhan itse koulutukseltani lastentarhanopettaja (KK). Kirjoitusprosessin aikana alun perin terävät sanavalinnat alkoivat pehmetä ja analyysin tulkintavaiheessa olin onnistunut mielestäni taioittamaan tekstin objektiiviseksi: koulutukset ovat rinnakkaiset ja niitä ei ole tarkoitus asettaa paremmuusjärjestykseen. Edesauttavana asiana on ehkä ollut äitiysloma, joka on pistänyt sekä opinnäytetyön että lastentarhanopettajantyön katkolle. Tauko on antanut erilaista perspektiiviä, jota en ehkä olisi osannut taltioida, mikäli työ olisi valmistunut suunnitelmien mukaisesti ennen kuopuksen syntymää.

## 8 Pohdintaa

Varhaiskasvatustyön kohteena ovat lapset. Lapset kaipaavat pysyvyyttä ja tuttuja aikuisia. Siksi on huolestuttavaa, kun alanvaihto kiinnostaa työntekijöitä jo alle vuoden työkokemuksella. Onneksi osuus on pieni, mutta todellinen kuitenkin. Alanvaihtoinnokkuus tulee Hollandin ajatuksia erilaisista ihmistyypeistä, jotka sijoittuvat oman tyyppinsä mukaiseen työhön, tai vaihtoehtoisesti siitä pois. Jos alanvaihtoa tarkastellaan eläköitymisen muodossa, on empijöiden osuus suurin. Ne jotka ajattelevat jäävän eläkkeelle muista töistä yhdistää se, että alkujaan lastentarhanopettajuus oli ollut heille toissijainen valinta. Toissijaisuus voi olla myös syy suuremmalla mittakaavalla koko maan tasolla, sillä moni lastentarhanopettaja on halunnut joko luokanopettajaksi tai sosiaalialan muihin töihin. Kuitenkin työn puolesta voidaan sanoa sen vievän mukanaan, sillä totista alanvaihtoharkintaa ei vastaajilla esiintynyt, vaikka se ei olisi ensisijainen toive ollutkaan.

Tutkielmani vastaajista jäi mielikuva, että kun lastentarhanopettajan työhön on haluttu, niin silloin kaksi eri koulutusreittiä on nähty yksinkertaisesti vain parempana mahdollisuutena päästä opiskelijaksi. Ajatuksissa ammattikorkeakoulu mielletään sisäänpääsyn kannalta helpommaksi ja sinne myös hakee ammattikoulun suorittaneita lähihoitajia, jolloin opintojen luonne on tuttu. Tällä ajattelutavalla on luonnollista, että kouluun pyritään ja valmistumisen jälkeen työllistytään varhaiskasvatukseen. Myös kasvatustieteen kandidaattien joukossa oli sellaisia, jotka olivat ammattikorkeakouluun pyrkineet siinä onnistumatta.

Kun alalle hakeutuu tietyn tyyppisiä ihmisiä, jotka ovat laskeneet itselleen parhaan sisäänpääsyprosentin tietyssä korkeakoulussa, niin kyseessä on silloin uravalintana samankaltainen lastentarhaopettajuus. Koulutuksista johtuvista syistä se on kuitenkin eri tavoin painottunutta. Tällä ajattelutavalla ei ole ihme, että uusi varhaiskasvatustieteen sosionomitaustaisten lastentarhanopettajien mielestä loukkaukselta (vrt. Santavirta ym. 2019), vaikka sillä saadaankin uusi ammattinimike, varhaiskasvatuksen sosionomi käyttöön. Eli on nykyisen koulutusjärjestelmän "vika", että kahden koulutusreitin mahdollisuus on jäänyt olemassa olevaksi. Vielä ei tiedetä mitä varhaiskasvatuksen sosionomi tulee tekemään, joten jää nähtäväksi, kummasta tittelistä muodostuu vetovoimaisempi niille sosionomeille, joilla opettajan pätevyys on. Jotain eroa koulutuksilla nimittäin on, ja ne sosionomit jotka ovat muutaman työvuoden jälkeen jatkaneet opintojaan yliopistossa ja lukeneet itsensä kasvatustieteen kandidaateiksi, ovat tämän oivaltaneet: koulutusten välillä eroja on oltava, muuten opiskelu ei kannata, vaikka se maksutonta onkin. Vai kiinnostaa esimerkiksi esiopettajuus niin paljon, että se motivoi jatkamaan opintoja? Toki

opiskella voi oman mielenkiinnon vuoksi, mutta päätoiminen kolmen vuoden koulutus on kova rasite taloudelle, kun ajatuksena on, että työllistytään samaan työhön, johon oli jo pätevä.

Sananlasku työ tekijäänsä palkitsee pitää liian hyvin paikkaansa varhaiskasvatuksessa. Työ on pidettyä ja lapset ovat siihen ylivoimaisin syy. Palkka sen sijaan koetaan pieneksi työn sisältöön ja vaativuuteen nähden. Tällä hetkellä työvoiman kysynnän ja tarjonnan laki eivät kohtaa. Ajatus koulutuspaikkojen lisäämisestä työvoimapulaan reagoitina on kaunis. Todellisuudessa yliopistollisen koulutuksen suosio on hieman laskenut. Työvoimapula helpottaisi, jos esimerkiksi palkkaa lisättäisiin reilusti. Tällöin myös alanvaihtaja voisi saada positiivisen sävyn, ei enää alalta pois, vaan takaisin pidettyyn työhön. Herzbergin motivaatioteorian näkökulmasta palkankorotus ei kuitenkaan yksin riitä pitämään yllä työmotivaatiota, vaan tarvitaan muuta. Muuta voisi olla näin opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa, osana koulutusjärjestelmää, suhdeluvuista ja täyttö- ja käyttöasteista luopuminen ja ryhmäkokojen maltillistaminen, eli resurssien uudelleen järjestäminen. Näin työolosuhteet muuttuisivat paremmiksi, jonka ansiosta työhön sitouduttaisiin paremmin.

Tärkeimmät työhön sitouttavat tekijät ovat lastentarhanopettajilla työyhteisön ilmapiiri ja työn sisältö. Työstä hakeudutaan pois, jos Herzbergin motivaatioteorian mukaiset rajat ylittyvät: resurssit heikkenevät yli työntekijän sietokyvyn tai elämäntilanne muuttuu niin, että kuukausipalkalla ei tule pääkaupunkiseudulla toimeen. Sosionomeilla on tällöin valttikorttina oman koulutuksensa tuomat muut työmahdollisuudet. Sosionomikoulutus näyttää siis lisäävän lähtöhalukkuutta siten, että se on mahdollisuus toisin kuin lastentarhanopettajilla. Kuitenkin kuten työssä olen jo aikaisemmin todennut, niin nuoriso on erilainen työntekijäsukupolvi kuin edeltäjänsä. Jatkuvan kouluttautumisen ja elinikäisen oppimisen maailmassa epätyytyttävä työpaikka ei sitouta ja kiinnitä työntekijöitä.

Tutkielmani vastaajista välittyy kuva ammattilaisista, koulutuksesta riippumatta. Työkokemus on vielä vähäistä, jolloin vastauksissa voi näkyä arjen romantisointia kuin jos samanlainen tutkimus ulotettaisiin koskemaan kaikkia lastentarhanopettajia. Vaikka tutkielmani tulokset ovat pintaraapaisu aiheesta, se noudattelee aikaisempaa tutkimusta. Suuremman yleistettävyyden jäädessä puuttumaan, on tällä kuitenkin hyötyä tuleviin urasuunnitelmiini varhaiskasvatuksen johtotehtävissä: tämän opinnäytetyön pohjalta haluan uusille työntekijöille talon sisäistä ja ulkopuolista mentorointia sekä rekrytoidessa työmatkan pituuden huomioimista. Myös työyhteisön sisäisiin suhteisiin tulee käyttää aikaa, vaivannäköä ja tietynlaista läpinäkyvyyttä ketään suosimatta.



Työn tekoaikana termistö on muuttunut, joskaan se ei vielä kuitenkaan yleiseen kieleen tarttunut. Tästä syystä käytän varhaiskasvatuksen opettajasta vanhaa termiä lastentarhanopettaja, sillä ainakaan yleinen suomalainen asiasanasto YSA ei kesällä 2019 tunnistanut uutta ammattinimikettä. Muutoksen hitaudesta kertoo myös se, että tätä työtä tehdessä olen perehtynyt uuteen ja lähes kolmekymmentävuotta vanhaan kirjallisuuteen, joissa samat ongelmat ovat edelleen nimettävissä joko samoina, tai pahempina. Toki hyvää on viime vuosiin myös mahtunut, kuten uusi varhaiskasvatuslaki ja velvoittava varhaiskasvatussuunnitelma, unohtamatta uusia ammattinimikkeitä. Näistä toivonsäteistä johtuen haluan päättää tämän opinnäytetyön tutun lastenlaulun sanoihin, tosin hieman muokatusti: Aurinko armas, kuivas satehen, vaka-vaka-ope, kiipes uudelleen.

## Lähteet

- Aalto, M. (2019). Näin päiväkodeissa kierretään lakia – Sadat ammattilaiset kertoivat HS:n kyselyssä puuttuvista hoitajista, ylisuurista ryhmistä ja sijaisilla kikkailusta. *Helsingin Sanomat*, 26.2.2019. Viitattu 26.2.2019. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000006014567.html>
- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2006). *Mentors in the making : developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.
- Ackerman, D. J. (2006). The Costs of Being a Child Care Teacher. Revisiting the Problem of Low Wages. *Educational Policy*, 20:1, 85–112.
- Alasuutari, P. (2014). *Laadullinen tutkimus 2.0*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. & Kinon, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamistyöryhmän alainen valmisteluryhmä: *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat : Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 8–21.
- Alkula, T.; Pöntinen, S & Ylöstalo, P. (2002). *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. 1.–4. painos. Helsinki: WSOY.
- Antila, J. (2006). *Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä*. Helsinki: Työministeriö.
- Argyle, M. (1990). *The social psychology of work* (2<sup>nd</sup> ed., new edition.). [Harmondsworth]: Penguin Books.
- Beaty, L., Gibbs, G. & Morgan, A. (1997). Learning Orientations and Study Contracts. Teoksessa F. Marton, D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (toim.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press. 2<sup>nd</sup> Edition, 72–88.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto.
- Cacciatore, R., Riihonen, R., & Tuukkanen, K. (2013). Ammattilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa M. Oulasmaa & Riikka Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 21–39.
- Cheng, J.-N., Chen, Y. & Hwa, C. (2011). The empirical study of the kindergarten teachers' job satisfaction in Taiwan: exploring the effect of the intrinsic demand, external reward, and organizational treatment. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 7:2, 127–132.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Happiness and Creativity: Going with the Flow. *Futurist*, 31:5, 8–12.

- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat : Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 : Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Evans, J. & Mathur, A. (2005). The Value of Online Surveys. *Internet Research*, 15:2, 195–219.
- Fagerström, V., Koivikko, A., & Rauramo, P. (2016). *Sosiaalialan työsuojelu ja -hyvinvointi*. Työturvallisuuskeskus TTK, Kuntaryhmä ja Palveluryhmä.
- Filppa, V. (2002). *Kansalaisten tarpeista sosiaalialan erityisosaamiseen: Osaamisen monimuotoisuutta jäsentämässä*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Färkkilä, N., Kahiluoto, T., & Kivistö, M. (2006). *Lasten päivähoiton tilannekatsaus: Syyskuu 2005*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Galli, L. & Ahola, S. (2011). *Opiskelijanäkökulma tutkinnon uudistukseen*. [Turku]: Research Unit for the Sociology of Education.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L.T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38:3, 358–377.
- Goldstein, L. S. (1997). *Teaching with love: A feminist approach to early childhood education*. New York: Lang.
- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Handolin, V.-V. (2013). *Aineeton palkitseminen työntekijöiden kokemana*. Vaasan yliopisto.
- Harisalo, R. (2008). *Organisaatioteoria*. Tampere: Tampere University Press.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P., & Välijärvi, J. (2008). Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus*, 39:3, 108–120.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2013). Opettajuuden vallitseva kertomus ja muutama villi vaihtoehto. Teoksessa A.-M. Puroila, S.-L. Kaunisto & L. Syrjälä (toim.), *Naisen äänellä: Professori Eila Estolan juhlakirja*. Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. (1999). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 275–290.

- Helenius, A. (1996). Suomalaisen varhaiskasvatuksen vaiheita 1973–1996. Teoksessa R. Heikkinen & L. Oikarinen (toim.), *Kasvatuksen ja koulutuksen vainioilta : Professori Juhani Suortin juhla kirja hänen täyttäänsä 50 vuotta 19.9.1996*. Kajaanin opettajankoulutuslaitos, Kainuun kesäyliopisto, 143–149.
- Helsingin yliopisto. (2019). *Helsingin yliopistoon hakeneet kevään 2019 yhteishaussa*. Viitattu 29.5.2019. [https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/11042019\\_hy\\_kandiohjelmiin\\_hakeneet\\_hakukohteittain\\_2019.pdf](https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/11042019_hy_kandiohjelmiin_hakeneet_hakukohteittain_2019.pdf)
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Wiley.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3<sup>rd</sup> ed., 1997). Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hooley, T., Marriott, J. & Wellens, J. (2012). *What is online research?: Using the Internet for social science research*. London: Bloomsbury Academic.
- Husa, S. & Kinos, J. (2001). *Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Hänninen, V. (2016). Kuinka paljon on tarpeeksi? Aineiston määrä laadullisessa tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36:2, 109–113.
- Ikonen-Varila, M. (2001). *Koulutus ja työ valintana: Lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä*. Helsingin yliopisto.
- Ilomäki, I. (2008). *Opettajien ääneen liittyvä työhyvinvointi ja äänikoulutuksen vaikutukset*. Tampereen yliopisto.
- Jaakkola, H. (2018). Virheelliseen epäpätevyysalennukseen voi hakea oikaisun. *Talentia-lehti*. Viitattu 3.5.2019. <https://www.talentia-lehti.fi/virheelliseen-epapatevyysalennukseen-voi-hakea-oikaisun/>
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Jokisaari, M.; Toppinen-Tanner, S.; Wallin, M.; Varje, P.; Hakanen, J. & Vuori, J. (2011). *Nuorten työntekijöiden sosiaalisuus työpaikoilla: Sosiaalisten suhteiden, hyvinvoinnin ja perehdytyksen merkitys*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Järnefelt, N. (2002). Työkiireen syiden jäljillä. Teoksessa N. Järnefelt & A.-M. Lehto (toim.), *Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksesta työpaikoilla*. Helsinki: Tilastokeskus, 17–104.

- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivä-hoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kankare, L. (1997). *Urpusista mettiäisiin : Lastentarhanopettajan elämää*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto LTOL.
- Karila K. & Kupila P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö. Viitattu 29.3.2019. <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Edita.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Helsinki: Korkea-koulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kauhanen, J. (2009). *Henkilöstövoimavarojen johtaminen*. Helsinki: WSOYpro.
- Kekäläinen, A. (2007). *Kaksi koulutustietä lastentarhanopettajan tehtäviin*. [Pro gradu] Helsingin yliopisto.
- Keskinen, R. & Lounassalo, R. (2001). Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 227–250.
- Keskinen, S. (1990). *Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin*. Turun yliopisto.
- Keskinen, S. (1999). Päiväkot
- ja työyhteisön toimivuus. Teoksessa S. Keskinen & N. Virtanen (toim.),
- Päiväkot*
- työyhteisönä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 7–19.
- Kinos, J. & Palonen, T. (2012). Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 229–248.

- Kinos, J. (1997). *Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä*. Turun yliopisto.
- Kivinen, O., & Nurmi, J. (2008). *Työ, koulutus ja osaaminen: Yliopisto ja ammattikorkeakoulu yhdeksän maan eurooppalaisessa vertailussa*. [Turku]: Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Koivunen, P.-L. (2009). *Hyvä päivähöito: Työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkeakivi, R. (2019). Kikkailu mitoituksilla riskeeraa tavoitteet. *Opettaja*, 114:5, 28–31.
- Kukkonen, H. & Marttila, L. (2017). *Kuviteltua todellisuutta – Ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä*. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Kuntatyönantajat. (2018a). *Ehdotettu varhaiskasvatuslaki uhkaa viedä työn tuhansilta ihmisiltä*. [Tiedote 20.4.2018.] Viitattu 5.3.2019 <https://www.kt.fi/uutiset-ja-tiedotteet/2018/varhaiskasvatuslaki>
- Kuntatyönantajat. (2018B). *Palkkatilastot*. [Lastentarhanopettaja.] Viitattu 5.3.2019 <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/palkkatilastot>
- Kurki, L. (2001). Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. PS-kustannus, 112–135.
- Kuurila, E. (2012). Uraohjaus ja opiskelijoiden urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttäimöillä*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, 60–84.
- KVTES. (2018-2019). *Liite 5 Varhaiskasvatuksen henkilöstö sekä eräät koulun ammatti- ja peruspalvelutehtävät*. Luettu 7.5.2019. <https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes/2018/liite-5-varhaiskasvatuksen-henkilosto-koulun-peruspalvelutehtavat>
- Laes, T. (2005). *Tulevaa opettajaa tunnistamassa – Opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista*. Turun yliopisto.
- Lahdenkauppi, M. (2013). *Tutkintojen ja osaamisen viitekehys NQF*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 28.3.2017 [http://www.oph.fi/download/147975\\_Lahdenkauppi\\_ECVET\\_Map\\_20\\_3\\_2013.pdf](http://www.oph.fi/download/147975_Lahdenkauppi_ECVET_Map_20_3_2013.pdf)
- Laine, M.; Kokkinen, L.; Kaarlela-Tuomaala, A.; Valtanen, E.; Elovainio, M.; Keinänen, M. & Suomi, R. (2010). *Sosiaali- ja terveysalan työolot 2010: Kahden vuosikymmenen kehityskulku*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat: Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampereen yliopisto.
- Laki lasten päivähoidosta. (36/1973). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>

- Landgrén, S. & Pesonen, T. (2014). *Vastavalmistuneiden urapolut 2014: Vuosina 2012–2013 valmistuneiden Talentian jäsenten sijoittuminen työelämään*. Helsinki: Talentia. Viitattu 27.3.2017 <http://www.talentia.isintexas.com/mag/urapolku-2014.php>
- Landgrén, S. & Pesonen, T. (2017). *Vastavalmistuneiden urapolut 2017: Vuosina 2015–2016 valmistuneiden Talentian jäsenten sijoittuminen työelämään*. Viitattu 1.3.2019 [https://www.talentia.fi/wp-content/uploads/2017/03/vastavalmistuneiden\\_urapolut.pdf](https://www.talentia.fi/wp-content/uploads/2017/03/vastavalmistuneiden_urapolut.pdf)
- Lapinoja, K. P. & Heikkinen, H. L. T. (2006). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 144–161.
- Larjovuori, R.-L., Manka, M.-L. & Nuutinen, S. (2015). *Inhimillinen pääoma: Työhyvinvointia, tuloksellisuutta, pidempiä työuria?* Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:5.
- Lastentarhanopettajakoulutuksen siirtotyöryhmän muistio* (1995). Helsinki: Opetusministeriö.
- Lempinen, P. (2002). Ammattikorkeakoulut laajensivat kuvaa korkeakouluopiskelijasta. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä: Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 142–154.
- Leskelä, J. (2006). Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 164–190.
- Lindén, J. (2010). *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Tampereen yliopisto.
- Lipponen, H., Hirvensalo, M. & Ilmanen, K. (2017). Arvostus, yhteisöllisyys ja oppilaiden tukeminen ammatissa pitkään työskennelleiden liikunnanopettajien kokeman työhyvinvoinnin ytimessä. *Liikunta & Tiede*, 54:2–3, 99–105.
- Liukkonen, J.; Jaakkola, T. & Kataja, J. (2006). *Taitolajina työ: Johtaminen ja sisäinen motivaatio*. Helsinki: Edita.
- Lotti, L. (2001). *Tehokas markkina-analyysi*. Helsinki: WSOY.
- Luoma, K.; Troberg, E.; Kaajas, S. & Nordlund, H. (2004). *Ei ainoastaan rahasta: Osamisen kokonaispalkitseminen*. Helsinki: Tammi.
- Lämsä, A.-M. & Hautala, T. (2004). *Organisaatiokäyttäytymisen perusteet*. Helsinki: Edita.
- Länsikallio, R., & Ilves, V. (2016). *Opetusalan työolobarometri*. [Helsinki]: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.

- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Viitattu 1.2.2019 [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)
- Manka, M.-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro.
- McDonald, P., Thorpe, K. & Irvine, S. (2018). Low pay but still we stay: Retention in early childhood education and care. *Journal of Industrial Relations*, 60:5, 647–668.
- Mehtonen, M. (2007). *Sosiaalipedagogiikka-projekti: Kysely sosiaalialan ammattikorkeakouluille, vastausten yhteenveto "Sosionomien (AMK) varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan osaaminen"*. Helsinki: Talentia.
- Meretniemi, M. (2011). Kutsumustehtävästä lastentarhanopettajan ammattiin. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.), *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 253–265.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 3.laitos. Helsinki: International Methelp.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään: Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. [Vantaa]: Pedatieto.
- Murto, L., Rautniemi, L., Fredriksson, K., Ikonen, S., Mäntysaari, M., Niemi, L., Paldanius, K., Parkkinen, T., Tulva, T., Ylönen, F. & Saari, S. (2004). *Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää: Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Mäkikangas, M., Feld, T. & Kinnunen, U. (2005). Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.), *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–74.
- Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. (2009). *Ammattina sosionomi*. Helsinki: WSOYpro.
- Määttä, K., Keskitalo, P. & Uusiautti, S. (2013). Saamelaiskoulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä opetuksen kehittämisestä. *Kasvatus*, 44: 3, 286–298.
- Niikko, A. (2004). Varhaiskasvatuksen ydintä etsimässä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), *Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja*. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 222–234.
- Nironen, P. & Keskinen, S. (1992). *Mieslastentarhanopettajien yleinen ja ammatillinen itsetunto sekä käsityksen työstään*. Turun yliopisto.



- Nislin, M. (2016). *Nerve-wracking or rewarding? A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals*. Helsingin yliopisto.
- Ojala, K. & Isopahkala-Bouret, U. (2015). Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja maisterin tutkinnon suorittaneet työmarkkinoilla. Teoksessa H. Aittola & J. Ursin (toim.), *Eriarvoistuva korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII Kansallisesta symposiumista 19.–20.8.2014*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 89–110.
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11:3, 4–20.
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L. & Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years*, 35:2, 197–210.
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2016). *Novice kindergarten teachers' and their mentors' experiences of peer-group mentoring*. Konferenssiesitelmä. 23. EECERA-konferenssi 31.8.-3.9.2016. Dublin, Irlanti.
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2013). *The impact of educational background on the early attrition and job commitment among kindergarten teachers*. Konferenssiesitelmä. 23. EECERA-konferenssi 28.8.-31.8.2013. Tallinna, Viro.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Opiskelijatutkimus 2014: Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Tuhat uutta lastentarhanopettajaa*. Tiedote 5.9.2017. Viitattu 3.3.2019. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/tuhat-uutta-lastentarhanopettajaa](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tuhat-uutta-lastentarhanopettajaa)
- Opetusalan Ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto. (2012). *Selvitys lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien kelpoisuustilanteesta, saatavuudesta ja riittävyyydestä keväällä 2012*. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
- Opetusalan Ammattijärjestö. (2015). *LTOt/eltot ja päiväkodinjohtajat: ikäjakauma ja koulustaustat*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Opetusalan Ammattijärjestö. (2019). *Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Viitattu 27.2.2019 <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>
- Opetusministeriö. (2010). *Ei paikoillainne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio*. Helsinki: Opetusministeriö.

- Opetussosiaalikeskustöryhmä. (2000). *Sosiaalialan osaamiskeskus: Opetussosiaalikeskustöryhmän muistio*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Opintopolku. (2019a). *Sosionomi (AMK), monimuotototeutus, verkko-opinnot*. Viitattu 23.2.2019 <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.60171047693>
- Opintopolku. (2019b). *Varhaiskasvatus, Opetus- ja kasvatustieteiden kandidaatti ja maisteri (3v + 2v) > Hakeminen > Valintakiintiö*. Viitattu 29.5.2019. <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.48953433454>
- Opintopolku. (2019c). *Ensikertalaiskiintiö*. Viitattu 26.2.2019. <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/korkeakoulujen-yhteishaku/ensikertalaiskiintiö/>
- Opintopolku. (2019d). *Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma: varhaiskasvatuksen opettaja (suomenkielinen), kasvatustieteiden kandidaatti (3 v)*. Viitattu 9.3.2019 <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.788688754410>
- Otala, L. & Ahonen, G. (2003). *Työhyvinvointi tuloksetekijänä*. 2.uudistettu painos. WSOYpro.
- Oulasmaa, M., & Riihonen, R. (2013). *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto.
- Oulasmaa, M., & Saloheimo, A. (2013). Työilmapiiriin merkitys kasvattajien arjessa. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 79–87.
- Partanen, E., Müller, J.-E., & Holttinen, J. (2016). *Lastentarhanopettajaliiton jäsentutkimus 2015*. Lastentarhanopettajaliitto LTOL.
- Patel, E. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3., [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Pekkala-Kerr, S. & Rinne, R. (2012). Koulutus ja väestön taloudellinen ja sosiaalinen liikkuvuus 1900-luvulla. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 321–344.
- Pekkarinen, L. (2018). *Julkisen alan työhyvinvointi vuonna 2018*. Kevan tutkimuksia 1/2018.
- Peltomäki, P.-J. (2019). *Kehitys huolestuttaa: Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen suosio laskussa – ”Palkka ei vastaa työn vaativuutta”*. MTVuutiset. Viitattu 3.5.2019. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/lastentarhan-opettajien-yliopistokoulutuksen-suosio-laskussa-palkka-ei-vastaa-tyon-vaativuutta/7370088>

- Penttilä, M., Lairio, M. & Penttinen, L. (2007). Yliopisto-opintoihin hakeutuminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.), *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 15–36.
- Perho, H. (1982). *Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa*. Joensuun korkeakoulu.
- Perho, H. (2009). Ennustavatko opintoja edeltävä ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuus ja opetustaito luokanopettajien työuupumusta? *Kasvatus*, 40:3, 231–243.
- Perho, H., & Korhonen, M. (2013). *Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä : lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta*. Itä-Suomen yliopisto.
- Potila, A.-K., Moisio, J., Ahti-Miettinen, O., Pyy-Martikainen, M. & Virtanen, V. (2017). *Opiskelijatutkimus 2017. EUROSTUDENT VI-tutkimuksen keskeiset tulokset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:37.
- Puustinen, M. (2017). Tätä ongelmaa ei virallisesti ole [Pääkirjoitus]. *Opettaja*, 112:5, 3.
- Rask, M. (2002). Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä: Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 31–41.
- Rauramo, P. (2012). *Työhyvinvoinnin portaat: Viisi vaikuttavaa askelta*. 2.uudistettu painos. [Helsinki]: Edita.
- Rauste-von Wright, M., Soini, T. & von Wright, J. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. uud. painos). Helsinki: WSOY.
- Riihonen, R. (2013). Toivomuksena työhyvinvointi. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 89–91.
- Riihonen, R., & Tuukkanen, K. (2013). Selviytymistä vai varhaiskasvatusta - Mitä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 64–78.
- Rinne, R. (2002). Binaarimallista Bolognan tielle: Erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä: Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 80–106.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. (2008). *Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ronkainen, S.; Pehkonen, L.; Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. 1.–3. painos. Helsinki: Sanoma pro.
- Rotkirch, A. (2013). Vastaajat ja taustat. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 8–17.

- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. [Helsinki]: Finn Lectura.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Räisänen, T. (1996). *Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio*. Joensuun yliopisto.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. (2002). *Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17. Helsinki: Edita.
- Sala, E. (2006). Ääniergonomia opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.), *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 93–106.
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen : Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto, 166–190.
- Santavirta, N., Kalland, M., Heilala, C., Lundkvist, M. & Forsius, M. (2019). *Nauti työssäsi! Kohti saumatonta moniammatillista tiimityötä varhaiskasvatuksessa*. [Varhaiskasvatuksen henkilökunnan työn imua koskeva pilottitutkimuksen raportti] Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta. Viitattu 15.2.2019. [https://www.superliitto.fi/site/assets/files/114893/20190215\\_liite\\_nauti-tyossasi-varhaiskasvatus.pdf](https://www.superliitto.fi/site/assets/files/114893/20190215_liite_nauti-tyossasi-varhaiskasvatus.pdf)
- Savolainen, H.-M. (2014). *Työhyvinvoinnin portailla: SPECIA ry:n kasvatustieteilijätaustaisten jäsenten työhyvinvoinnin ja työnimun kokemuksia*. Helsinki: Specia - asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt.
- Smerek, R. E. & Peterson, M. (2006). EXAMINING HERZBERG'S THEORY: Improving Job Satisfaction among Non-Academic Employees at a University. *Research in Higher Education*, 48:2, 229–250.
- Soininen, M. (1993). *Turun lastentarhanopettajakoulutuksen seurantatutkimus: Ensimmäisen opiskeluvuoden mielekkyys opiskelijoiden kokemana*. Turun yliopisto.
- St. Pierre, E. A. & Jackson, A. (2014). Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry*, 20:6, 715–719.
- Suomen virallinen tilasto SVT. (2017): *Koulutukseen hakeutuminen*. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 26.2.2019 [http://www.stat.fi/til/khak/2017/khak\\_2017\\_2018-12-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/khak/2017/khak_2017_2018-12-13_tie_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto SVT. (2018). *Kuntasektorin palkat*. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 5.3.2019. [http://www.stat.fi/til/ksp/2017/ksp\\_2017\\_2018-05-03\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/ksp/2017/ksp_2017_2018-05-03_tie_001_fi.html)

- Tahkokallio, L. (2014). *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Helsingin yliopisto.
- Tamminen, M. (1993). Lastentarhanopettaja päiväkotityössä. Teoksessa M. Ojala (toim.), *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta: Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 184–198.
- Tamminen, M. (1995.) *Mieslastentarhanopettajan rooli ja merkitys päiväkotityössä*. Joensuu yliopisto.
- Tast, E. (2005). *Sosionomin (AMK) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa ammattikorkeakouluopettajien näkemänä*. Tampereen yliopisto: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Taylor, S. (2012). 'One participant said...': the implications of quotations from biographical talk. *Qualitative Research*, 12:4, 388–401.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40:5, 600–609.
- Tsai, E., Fung, L., & Chow, L. (2006). Sources and manifestations of stress in female kindergarten teachers. *International Education Journal*, 7:3, 364–370.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. (2006). *Ammattikasvatusfilosofia*. Helsinki: Okka, Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Tuukkanen, K. (2013). Ilon kokemuksen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 19–20.
- Työturvallisuuskeskus. (2010). *Työturvallisuus ja työhyvinvointi opetustyössä*. [Toim. Hannu Tamminen] Helsinki: Työturvallisuuskeskus TTK, kuntaryhmä ja palveluryhmä.
- Työturvallisuuslaki 738/2002. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>

- Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta. (2007). *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen: Nykytila ja kehittämistarpeet*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varmola, T. (2002). Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä: Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 371–382.
- Venninen, T. (2005). Kollegiaalinen palaute tukee ammatillista kasvua. *Aikuiskasvatus*, 25:4, 288–296.
- Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: Books on Demand.
- Vuolle, A., & Ilves, V. (2007). *Lastentarhanopettajapula pahenee: Eltoja riittää vain joka toiseen vakinaiseen toimeen*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2003). *Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vuorinen, P., Mäkinen, R. & Valkonen, S. (2000). *Keitä opiskelijaksi ammattikorkeakouluun? Ammattikorkeakouluun hakeutuminen ja opiskelijavalinnan tulos*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Sciences*, 9:1, 458–483.
- Åsvik, A. (1999). *Työ on ilomme, palkka surumme : Lastentarhanopettajaliitto 1919–1999 : Barntädgårdsläraryöbundet 1919–1999*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

# Liitteet

## LIITE 1

### **Lastentarhanopettajan työn kuormitustekijöitä aikaisemman tutkimuksen perusteella**

- Suurena pidetty ryhmä koko (Työturvallisuuskeskus TTK 2010, 16; Perho & Korhonen 2013, 23–24).
- Melu (kuuloon vaikuttava) (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 36; Keskinen 1990, 165.)
- Äänihäiriöt (äänen voimistaminen meluisassa ympäristössä ja huonossa sisäilmassa) (Sala 2006, 94, 96, 98–99; Länsikallio & Ilves 2016, 23).
- Henkilökuntapula (Onnismaa ym. 2015, 204; Rotkirch 2013, 14–15; Vuolle & Ilves 2007; Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 20).
- Sijaisjärjestelyn toimimattomuus (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2007, 20; Riihonen & Tuukkanen 2013, 69–70).
- Avustajien puute (Riihonen & Tuukkanen 2013, 73–74).
- Työpaikan huono ilmapiiri (Oulasmaa & Saloheimo 2013, 81–83; Rotkirch 2013, 16–17; Riihonen & Tuukkanen 2013, 73.)
- Esimies (Oulasmaa & Saloheimo 2013, 80).
- Ryhmässä ”eri lailla” käyttäytyvät lapset (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–36; Perho & Korhonen 2013, 23).
- 5–6-vuotiaat lapset (Rotkirch 2013, 11–13).
- Palkkaus (Riihonen 2013, 91; Hakanen 2004, 93; Ackerman 2006).
- Kiire (Keskinen 1999, 10).

### **Työhyvinvointiin positiivisesti vaikuttavia tekijöitä aikaisemman tutkimuksen perusteella**

- Työpaikan hyvä ilmapiiri (Oulasmaa & Saloheimo 2013, 79; Riihonen 2013, 89).
- Esimies (Länsikallio & Ilves 2016, 12–14; Jokinen ym. 2012, 31; Oulasmaa & Saloheimo 2013, 79–81; Riihonen 2013, 89).
- Käydyt kehityskeskustelut (Länsikallio & Ilves 2016, 16.)
- Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen mentorointi (Geeraerts ym. 2014, 358–359; Heikkinen ym. 2008, 117–118; Onnismaa ym. 2015, 205).

- Lapset (Perho & Korhonen 2013, 23–24; Ylitapio-Mäntylä ym. 2012; Tuukkanen 2013, 19–20).
- Työnantajan järjestämä tyky-toiminta, koulutus ja illanvietot (Riihonen 2013, 90–91).
- Työntekijän oma aika (lepo ja rentoutuminen) (Riihonen 2013, 90–91).



## LIITE 2

Hyvä lastentarhanopettaja!

Opiskelen Helsingin yliopistossa varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa. Opintoihin kuuluva pro-gradu -tutkielmani on nyt aineistonkeruuvaiheessa ja kaipaan siihen apuasi. Työssä tutkin noviisilastentarhanopettajien, eli enintään viisi vuotta työtä tehneiden syitä ja ajatuksia alanvaihdosta tai alalla pysymisestä. Sen lisäksi vertailen, onko eri koulutustaustaisilla lastentarhanopettajilla (KK tai sosionomi AMK) samanlaiset tai erilaiset näkemykset aiheesta. Valmistumisestasi saa olla enemmän aikaa kuin tuo mainittu viisi vuotta, jos olet ollut tässä välissä esimerkiksi muissa töissä tai vanhempainvapaalla, vain lastentarhanopettajana tehty työaika ratkaisee.

Kerään tutkimusaineiston e-lomakekyselyllä, johon toivon, että käytät työaikaasi noin 20 minuuttia. Kysely löytyy osoitteesta <https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/80267/lomake.html>

Kyselylomake on auki ajalla 15.5.-28.5.2017. Vastaaminen on vapaaehtoista ja se tehdään nimettömänä. Tutkielmaan kerättyä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä käytetä muihin tarkoituksiin kuin pro graduuni. Tutkielman on tarkoitus valmistua vuoden 2017 kuluessa. Pro gradun ohjaajana toimii professori Jukka Rantala (jukka.rantala(a)helsinki.fi).

Annan mielelläni lisätietoja. Kiitos jo etukäteen!

Saana Alatarvas,  
lastentarhanopettaja, varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija  
saana.alatarvas(a)helsinki.fi

### LIITE 3

E-lomake tallentaa vastauksesi nimettömänä, eikä yksittäistä työntekijää voi tunnistaa. Vastaaminen vie aikaa noin 20 minuuttia. Voit halutessasi keskeyttää ja jatkaa lomakkeeseen vastaamista myöhemmin. Tähän löydät ohjeet kyselyn lopusta.

Muistathan lopuksi tallentaa vastauksesi tietojen lähetys-kohdassa!

#### **Lastentarhanopettajan työssä kiinnipitävät tai poistyyöntävät seikat**

Lomake on ajastettu: julkisuus alkaa 15.5.2017 4.00 ja päättyy 11.6.2017 23.59

Tervetuloa vastaamaan pro gradu tutkielmani kyselyyn. Kysely on osa tutkielmaani, jossa selvitän eri koulutustaustaisten lastentarhanopettajien työssä kiinnipitäviä ja työstä poistyyöntäviä tekijöitä.

#### **Taustatiedot**

Koulutus

☐ Lastentarhanopettaja (KK)

☐ Sosionomi AMK

☐ Sekä sosionomi AMK että lastentarhanopettaja

Ikä

☐ 24 vuotta tai vähemmän

☐ 25-29 vuotta

☐ 30-34 vuotta

☐ 35-39 vuotta

☐ 40-44 vuotta

☐ 45-49 vuotta

☐ 50-54 vuotta

☐ 55-59 vuotta

☐ 60 vuotta tai enemmän

Työkokemus

vuotta      kuukautta

**Työkokemukseni lastentarhanopettajan tehtävissä on**

Nykyinen työsuhte

☐ vakinainen

☐ määräaikainen

Minkä kokoisessa päiväkodissa työskentelet?

- ☐ 3 ryhmää tai vähemmän
- ☐ 4-6 ryhmää
- ☐ 7 tai enemmän

Minkä ikäisten lasten kanssa työskentelet?

- ☐ Alle 3-vuotiaat
- ☐ 3-5-vuotiaat
- ☐ Esikouluryhmä, 6-vuotiaat
- ☐ Sisarusryhmä

Oletko osallistunut tai osallistutko parhaillaan nuorien opettajien mentorointiohjelmaan?  
Halutessasi voit valita myös useamman vastausvaihtoehdon.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Kyllä, olen osallistunut      | <input type="checkbox"/> En ole kuullut tästä mahdollisuudesta ennen tätä hetkeä |
| <input type="checkbox"/> Kyllä, osallistun parhaillaan | <input type="checkbox"/> En, minua ei ole päästetty                              |
| <input type="checkbox"/> Olen menossa lähiaikoina      | <input type="checkbox"/> Ei, enkä halua  |
| <input type="checkbox"/> Ei, mutta olen kiinnostunut   |  |

### **Alanvalinta ja koulutus**

Miten sinusta tuli lastentarhanopettaja?

Kysymys lastentarhanopettajakoulutuksen saaneille. (Sosionomikoulutuksen saaneet voivat siirtyä seuraavaan kysymykseen.) Halusitko opiskelemaan pyrkiessäsi ensisijaisesti lastentarhanopettajaksi vai luokanopettajaksi?

- ☐ Lastentarhanopettaja
- ☐ Luokanopettaja

Kysymys sosionomi-AMK-koulutuksen saaneille. (Lastentarhanopettajakoulutuksen saaneet voivat siirtyä seuraavaan kysymykseen.) Halusitko opiskелеmaan pyrkiessäsi työskennellä sosionomina sosiaalialalla vai nimenomaan päiväkodissa lastentarhanopettajana?

- ☐ Sosionomin muut työt
- ☐ Sosionomi lastentarhanopettajana

Miten hyvin suorittamasi tutkinto vastaa lastentarhanopettajan työtä?

- ☐ Erittäin hyvin
- ☐ Hyvin
- ☐ Kohtalaisesti
- ☐ Huonosti

Perusteluja edelliseen kysymykseen:

### **Urasuunnitelmat**

Oletko harkinnut alanvaihtoa tosissasi?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei
- ☐ En osaa sanoa

Perusteluja edelliseen kysymykseen:

Näillä näkymin ajattelen jääväni eläkkeelle lastentarhanopettajan työstä?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei
- ☐ En osaa sanoa

Perusteluja edelliseen kysymykseen

Mitä ovat ne syyt, jotka pitävät sinut kiinnittyneenä lastentarhanopettajan työhön?

Millaisessa tilanteessa olisit valmis vaihtamaan päivähoitoyksikköä?

Millaisessa tilanteessa olisit valmis vaihtamaan kokonaan alaa?

### **Työhyvinvointi**

Mitkä tekijät työssä ja työyhteisössä lisäävät työtyytyväisyyttäsi?

Mitkä tekijät lisäävät puolestaan työtytymättömyyttä?

Miten voit vaikuttaa omaan työhyvinvointiisi?

Arvioi päivähoitoyksikkösi johtajaa

	<b>Täysin mieltä</b>	<b>eri mieltä</b>	<b>Osittain eri mieltä</b>	<b>En samaa enkä eri mieltä</b>	<b>Osittain maa mieltä</b>	<b>sa- Täysin maa mieltä</b>	<b>sa- Täysin maa mieltä</b>
<b>Johtaja on oi- keudenmukai- nen</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Olen tyytyväi- nen johtajaan</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mitä ajattelet moniammatillisesta tiimityöstä?

Kuinka tärkeänä lastentarhanopettajan työssä pidät sitä, että

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	En enkä mieltä	samaa eri samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin sa- maa mieltä
1. Saat työstäsi tunnustusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Saat palautetta hyvin teh- dystä työstä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Onnistut työssäsi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Saavutat lapsiryhmässä asettamasi tavoitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Voit vaikuttaa oman työsi sisältöön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Saat osallistua niihin kou- lutuksiin, joita pidät tär- keänä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Saat uusia, vaativia työ- tehtäviä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sinulla on mahdollisuus edetä urallasi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Saat riittävästi vastuuta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ammattinimikkeelle tar- koitetut velvollisuudet (esim. suunnittelut) toteutu- vat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Työ tuottaa sinulle hyvää mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Viihdyt työssäsi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mikä tai mitkä näistä ovat mielestäsi tärkeimmät? Kirjaa vastauksesi numeronäppäimillä ja erottele vastaukset tarvittaessa esim. pilkulla.

Kuinka tärkeä rooli työmotivaation kannalta on sillä, että

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	En enkä mieltä	samaa eri samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin sa- maa mieltä
1. Voit vaikuttaa päiväko- din asioihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tärkeissä päätöksissä kuullaan myös henkilökun- taa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Saat tukea esimieheltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Henkilösuhteet esimie- heen ovat hyvät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Saat tukea työtovereilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Henkilösuhteet työtove- reihin ovat hyvät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Työolosuhteet ovat hy- vät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Työvälineet ovat toimi- vat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Lastentarhanopettajilla ja lastenhoitajilla on erilai- set työnkuvat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Työssä ei tarvitse pe- lätä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Työstä johtuvista syistä ei tarvitse hakeutua sai- rauslomalle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Palkalla on vaikutusta lastentarhanopettajan työn työmotivaatioon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Työstä saatu tulospalk- kio vaikuttaa työmotivaati- oon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 14. Pidän lasten kanssa

työskentelyä palkitsevana

☐☐☐☐☐

Mikä tai mitkä näistä ovat mielestäsi tärkeimmät? Kirjaa vastauksesi numeronäppäimillä ja erottele vastaukset tarvittaessa esim. pilkulla.

Mitä muuttaisit nykyisessä työssäsi, jos voisit?

Haluatko sanoa vielä jotain muuta?

#### Työssä kiinnipitävät tekijät

Seuraavaksi olen listannut tutkimuksista nousseita syitä työtyytyväisyyteen. Valitse näistä vaihtoehtoista vähintään 1 ja enintään 4 mielestäsi tärkeintä tekijää alalla pysymisen näkökulmasta.

- ☐ Työpaikan myönteinen ilmapiiri
- ☐ Esimies
- ☐ Toteutuneet kehityskeskustelut
- ☐ Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen mentorointi
- ☐ Lapset
- ☐ Työnantajan järjestämä tyky-toiminta, koulutus ja illanvietot
- ☐ Oma vapaa-aika, lepo ja rentoutuminen
- ☐ Tiimityö
- ☐ Työ itsessään
- ☐ Lastentarhanopettajien ammattikuntaan samaistuminen
- ☐ Työpaikan varmuus
- ☐ Työn monipuolisuus

Joku muu, mikä?



### **Työstä poistyyöntävät tekijät**

Lopuksi olen listannut tutkimuksista nousseita työn kuormitustekijöitä. Valitse näistä vaihtoehtoisista vähintään 1 ja enintään 5 mielestäsi tärkeintä tekijää, jotka nimeäisit syyksi lopettaa lastentarhanopettajan työt.

- ☐ Liian suuri ryhmäkoko
- ☐ Meluisa työympäristö
- ☐ Äänihäiriöt (joko jo tulleet tai pelko niistä)
- ☐ Henkilökuntapula
- ☐ Sijaisjärjestelyn toimimattomuus
- ☐ Sijaisten puute
- ☐ Avustajien puute
- ☐ Huono työilmapiiri
- ☐ Esimies
- ☐ Haastavat lapset
- ☐ Palkkaus
- ☐ Tiimityö
- ☐ Työn aliarvostus
- ☐ Työstä saa liian vähän palautetta
- ☐ Alalla etenemisen mahdollisuudet ovat vähäiset

Joku muu, mikä?

### **Osittainen tallennus**

- ☐ Tahdon tallentaa täyttämäni tiedot ja jatkaa myöhemmin linkistä, joka lähetetään antamani osoitteeseen.

Sähköpostiosoite

### **Tietojen lähetys**

Tallenna

Lämmin kiitos vastauksistasi!

Muistathan painaa ennen sivuston sulkemista "tallenna"-painiketta.

